

סקירה המוגשת לוועדת המומחים לתחום : שפה ואוריינות

חטיבות ביניים : מאפיינים ואתגרים^(*)

פברואר 2011

מוגש על ידי^(**)

אדי-רקח אודרי

בירן הדר

פרידמן-גולדברג שירה

בית ספר לחינוך

אוניברסיטת תל-אביב

^(*) סקירה מדעית זו הוזמנה על ידי ועדת המומחים לתחום "שפה ואוריינות", מטעם היזמה למחקר יישומי בחינוך, כדי שתשתמש חומר רקע לדיוני הוועדה.

- הדברים מתפרסמים על דעת המחברות ובניסוחן.
- בכל שימוש בסקירה או ציטוט ממנה, יש לאזכר את המקור כדלקמן :
אדי-רקח, א., בירן, ה., ופרידמן-גולדברג, ש., (2011), חטיבות ביניים : מאפיינים ואתגרים, סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת ועדת שפה ואוריינות, <http://education.academy.ac.il>

© כל הזכויות שמורות לאקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

^(**) מוצג לפי סדר א"ב.

תוכן עיניינים

עמודים

5-2	תקציר (עברית)
7-6	הקדמה
7	קשיים בביצוע סקירת הספרות
9-8	גיל הלומדים בחטיבות הביניים : מאפיינים כלליים
14-9	מאפייני חטיבות הביניים : ההיבט הבין-לאומי
16-14	התערבויות בחטיבות ביניים
21-16	אוריינות בחטיבות ביניים
26-21	אוריינות במדינות נבחרות
39-27	חטיבות הביניים : נקודת מבט מקומית
44-40	הישגי תלמידים
48-45	הכשרת מורים והשתלמויות
51-48	ההיבט האורייני בהכשרה להוראה
56-52	התערבויות לקידום הישגים בתחום האוריינות
59-57	סיכום ומסקנות כלליות
62-60	מספר המלצות
70-63	ביבליוגרפיה
(*)	נספחים 1-7 : ראיונות
72-71	נספח 8 : מקורות מידע למיפוי הכשרת מורים
82-73	נספח 9 : מיפוי הכשרות מורים
84-83	נספח 10 : מקורות מידע לתיאור השתלמויות באתגרי פסג"ה
93-85	נספח 11 : ביבליוגרפיה בחלוקה לפי נושאים

(*) נספחים 1-7 מרכזים את הראיונות שערכו הכותבות עם גורמים שונים לצורך כתיבת המסמך. הראיונות שמורים ב"יזמה למחקר יישומי בחינוך" ולא צורפו למסמך הפומבי.

תקציר

כיום, כ-40 שנה לאחר ההמלצה על ביצוע הרפורמה, התועלת שבחיטוב עדיין מעסיקה חוקרים ומעצבי מדיניות חינוכית. סקירת הספרות שמובאת להלן נועדה לבחון מה ידוע לנו על מאפייני חטיבות הביניים והשפעתה של מסגרת בית-ספרית זו על תהליכים לימודיים, במיוחד על סוגיית האוריינות הלשונית.

לצורך ביצועה של סקירת הספרות נעזרנו במגוון מאגרי מידע אקדמיים, באתרים רשמיים של UNESCO וה-OECD ובאתרים של משרדי החינוך במדינות נבחרות. כדי לסקור את המצאי בישראל, נעזרנו גם באתרי המוסדות הרשמיים האלה: אתר משרד החינוך בישראל, ראמ"ה, למ"ס ואתרי המכללות והאוניברסיטאות. כן ערכנו כמה ראיונות אישיים כדי לקבל מידע נוסף על הקיים. בנושא חטה"ב בעולם התמקדנו בספרות מהשנים 2005-2010, ובנושא חטה"ב בישראל התמקדנו בספרות מהשנים 2000-2010.

בסקירת הספרות התמקדנו במאפיינים שונים של חטיבת הביניים ובהתערבויות שנועדו לקדם את ההסתגלות של התלמידים ללימודים בחטיבת הביניים בכלל, וללימוד אוריינות לשונית בפרט. בהקשר זה תוארה המדיניות הננקטת בכמה מדינות שהגיעו להישגים מובילים בתחום האוריינות. הסקירה דנה בהרחבה בנושאים אלה כפי שהם באים לידי ביטוי בזירה הישראלית.

מסקירת הספרות עולה כי חטיבות הביניים הן מסגרות לימוד שכיחות במערכות חינוך שונות. גם בישראל, 75% מהתלמידים לומדים בחטיבות הביניים, שקולטות תלמידים המצויים בשלב ההתבגרות המוקדמת. בשלב זה, הפרט מתנסה בו-זמנית בשינויים פיזיולוגיים, קוגניטיביים, פסיכולוגיים וחברתיים. אולם, לחטיבת הביניים אין בהכרח מענה לצרכים היחודיים והמורכבים של התלמידים.

החלק של סקירת הספרות שהתייחס לספרות הבין-לאומית, מצביע על כך, שהמעבר מבית הספר היסודי לחטה"ב כרוך בשינוי משמעותי בסביבת הלמידה. זהו מעבר למסגרת לימודית גדולה והטרונגנית, המורכבת ממגוון קבוצות מיעוט ומעמדות חברתיים. סביבה זו, שאימצה מאפיינים ארגוניים של החטיבה העליונה, היא תובענית ותחרותית מבחינה לימודית. חטיבת הביניים אף מתאפיינת בתמיכה אישית מועטה ובקשרים חברתיים רופפים בין התלמידים למורים ובין התלמידים לקבוצת השווים. מאפיינים אלו חושפים את התלמידים לחוויות בית-ספריות שאינן תואמות את הצרכים הייחודיים האופייניים לגיל ההתבגרות המוקדמת. יתר על כן, הספרות מצביעה על כך שהיכולת של חטיבות הביניים להתמודד עם המאפיינים הייחודיים של תלמידי חט"ב מוגבלת גם בשל פיחות במשאבי ההוראה העומדים לרשות המורים – בתוך בית הספר (למשל, גודל כיתות) ומחוצה לו (היחלשות הקשר שבין בית הספר לקהילת ההורים). חוסר התאמה זה, המקשה על הסתגלות התלמידים לחטיבת הביניים, קשור לירידה ברמת ההישגים ובמוטיבציה ללימודים, ולהתחזקותה של התנהגות לא רצויה בקרב התלמידים בבית הספר.

בספרות שנסקרה נמצא היצע רחב של תכניות התערבות שנועדו להתמודד עם מצב זה. תכניות אלו, שנועדו לתת מענה לקשיים ולאתגרים שאיתם צריכים התלמידים להתמודד בחטיבת הביניים, ממוקדות בעיקר בתלמידים או בבית הספר כמערכת. מרבית ההתערבויות נועדו לקדם הישגים לימודיים ולשפר את התנהגותם של התלמידים. בהתאם לכך, התכניות פועלות לפיתוח וחיזוק של הקשרים החברתיים בתוך בית הספר וכן בינו לבין סביבתו. הן גם מעודדות את המעורבות של כל השותפים בתהליך החינוכי (מורים, תלמידים, הנהלה ומורים), במטרה ליצור את הבסיס ללמידה יעילה ולקידום הרווחה האישית של התלמידים. במובן זה, תכניות ההתערבות מנסות לשלב בחטיבת הביניים מרכיבים שיש בהם כדי לבסס סביבה בית-ספרית שתהיה מותאמת יותר לצורכי התלמידים.

אשר לקידום ההישגים בתחום האורייני, גם כאן נמצא כי התכניות מגוונות, חלקן ממוקדות בפיתוח אסטרטגיות למידה שנועדו לתרום לשיפור מיומנויות אורייניות של תלמידים, חלקן בהכשרת מורים, וחלקן בשינוי מערכתי כולל. כל התכניות דורשות מן המורים והתלמידים עבודה אינטנסיבית לאורך זמן, וזו צריכה להיות מלווה בניטור עקבי ושיטתי של הישגי התלמידים.

חלק מהעקרונות המנחים את תכניות ההתערבות מיושמים במדינות המובילות בהישגי התלמידים במבחנים הבין-לאומיים בתחום האוריינות ואשר בהן מתקיים מבנה חטיבות הביניים. במדינות אלו מתקיימים המאפיינים הבאים: מדיניות ברורה ביחס ללימוד אוריינות בבית הספר, השקעת משאבים לקידום האוריינות, הגדרת סטנדרטים להצלחה בתחום האוריינות, מערכת הערכה שמלווה את יישום המדיניות והתכניות השונות המופעלות, השקעה בהכשרה מקצועית למורים בנושא האוריינות, דגש על קידום אוריינות בכל התחומים של תכנית הלימודים בחטיבות ביניים, קידום שמבסס תרבות אוריינית בית-ספרית, ובעיקר קידום נושא האוריינות עוד בשלב החינוך היסודי.

גם בספרות שהתמקדה בישראל נמצא כי יש פער בין צורכי התלמידים למאפייני חטיבות הביניים. באופן כללי, חטי"ב היא מסגרת לימודית המכוונת להישגים לימודיים, מסגרת שמושם בה דגש אקדמי בולט, ושבהשוואה לבית הספר היסודי, מבוססת על יחסים רופפים ופחות תומכים בין שותפי התפקיד בביה"ס: הנהלה, מורים, תלמידים והורים. בנוסף, בחטיבת הביניים מתקיימים כיום תהליכי הוראה ולמידה בתנאים קשים במיוחד מבחינת גודל בית הספר, גודל כיתה ויחס מורה-תלמידים. במרבית הממדים הללו, החינוך הערבי, והבדואי בפרט, בולט במיעוט משאביו.

מן המידע שסקרנו ניתן היה ללמוד כי תכנית הלימודים בחטי"ב מזמנת מקום לגמישות ולהתאמה לצרכים הייחודיים של כל בית ספר. אולם גמישות זו אינה מנותבת בהכרח לקידום הלמידה של התלמידים. העדויות שעמדו בפנינו מצביעות על כך שחטי"ב מתגבשת כמסגרת שאימצה את הנורמות ודרכי הפעולה של החטיבה העליונה ומורי חטי"ב דומים בדרכי עבודתם למורים בחטיבה העליונה יותר מאשר למורי בית הספר היסודי.

על בסיס סקירה זו, קשה לגבש עמדה ברורה ועקבית בדבר הישגיהם הלימודיים של תלמידי חטיבות הביניים למול עמיתיהם הלומדים בבית הספר היסודי. אולם ניתן להסיק כי בחינוך העברי והערבי, המורים בחט"ב העבירו את האחריות ללימודים לתלמידים. תפיסות אלו, המשולבות עם הדגשת הישגים לימודיים והצבתם בראש סדרי העדיפויות של ביה"ס, מעמידות את התלמידים בפני לחצים האופייניים לחטיבה העליונה, אך במצב שבו יש פחות משאבים ותנאי ההוראה והלמידה קשים יותר. ספק רב אם מצב זה מוצדק בגיל ההתבגרות. סביר להניח שהוא מגביל את האפשרות להוביל את התלמידים למיצוי יכולתם הלימודית.

הדבר נכון גם ביחס לתחום האוריינות בחטיבות הביניים. נושא זה חשוב להצלחתם הלימודית של התלמידים ומטריד קובעי מדיניות, אך מסקירת הספרות למדנו כי מעט משאבים יחסית מופנים לקידום נושא זה. הדבר בא לידי ביטוי במיעוט של השתלמויות מורים, בדרכי הכשרה להוראה שלא מכוונות לחטיבת הביניים ובמיעוט של תכניות התערבות, שהתועלת שלהן טרם נבחנה. בד בבד, יש מגמה להתערבות של משרד החינוך בקידום נושא האוריינות במערכת החינוך (למשל, תכנית שלהב"ת), ויש יזמות שונות לקידום נושא זה ברמת ביה"ס וברמת הרשות המקומית. אולם, הספרות כמעט ואינה מתייחסת להתפתחויות ותהליכים אלו.

סקירת הספרות חשפה שהידע על חט"ב בישראל הוא מצומצם ביותר ויש מעט מאד מחקרים שמתמקדים במסגרת חינוכית זו ובתהליכים שבה. אין בספרות התייחסות עקבית להבחנה בין תלמידי כיתות ז'-ח' הלומדים בבתי ספר יסודיים לבין אלו הלומדים בחטיבות ביניים.

אין התייחסות להבחנה בין חטיבת ביניים צמודה לחטיבת ביניים עצמאית. בהקשר זה, אין עבודות העוסקות בהשפעות המבנה הבית-ספרי על תהליכים ותוצרים חינוכיים. חטיבת הביניים היא זירה חינוכית עשירה ומגוונת. יחד עם זאת, קיים פער בין מה שהספרות המחקרית מציגה לבין התהליכים בשדה. במילים אחרות, בישראל קיים פער בין הנעשה בפועל לבין מה שאנו יודעים מבחינה מחקרית על עשייה זו.

באופן כללי, חסר מידע מחקרי על חטיבות הביניים בישראל בכל התחומים שנגענו בהם בסקירה זו. לפיכך האפשרות להתמודד עם שאלות בדבר יעילותה של מסגרת חינוכית זו והשפעותיה על תהליכי הלמידה וההוראה ועל התפוקות החינוכיות היא מוגבלת ביותר ודורשת זהירות רבה בהסקת מסקנות ובקביעת מדיניות.

על בסיס סקירת הספרות מומלץ:

1. לבחון מחדש את התפקיד והיעדים של חטה"ב. במצב הנוכחי נראה כי מסגרת זו "נבלעה" בחינוך העל-יסודי ואימצה את העקרונות המנחים את החטיבה העליונה.

2. יש מגמה בקרב מעצבי מדיניות חינוכית (במשרד החינוך וברשויות המקומיות) להתייחס לחטיבת הביניים כחלק מהרצף החינוכי שתחילתו בבית הספר היסודי וסיומו בחטיבה העליונה. בהקשר זה, מומלץ לבחון את אופי הקשרים והחיבורים בין המערכות החינוכיות כיום, בכדי שרצף זה יתקיים ויהיה רלוונטי ומתאים להתפתחות התלמידים וצורכיהם.

3. מומלץ לקדם ולפתח מדיניות מבוססת-נתונים. כפי שלמדנו ממדינות אחרות, לחיבור שבין העשייה המחקרית לעשייה בשדה יש פוטנציאל לקידום מערכת החינוך.

4. מהסקירה שהובאה עלה באופן ברור שההתייחסות לאוריינות צריכה להתחיל בגיל צעיר, כאשר התלמידים בבית הספר היסודי. בכדי לקדם את היכולות האורייניות של התלמידים ואת הישגיהם בתחום זה, נדרשת פעילות אינטנסיבית לאורך זמן. במובן זה יש לראות את חטיבת הביניים כהמשך ליסודות שהונחו בבית הספר היסודי ולא רק כמסגרת שמכינה לקראת החטיבה העליונה.

5. נדרשת חקירה שיטתית ואינטנסיבית המתייחסת למאפיינים ולהשפעות של חט"ב. קיימים נתונים בנושא זה, ומומלץ שיעשה בהם שימוש כדי להרחיב את הידע ולענות על שאלות הממוקדות בחטיבת הביניים.

הקדמה

על הקמתן של חטיבות הביניים בישראל הוחלט ב-1968 כחלק ממדיניות הרפורמה והאינטגרציה. חטיבת הביניים נתפסה כמסגרת ארגונית שבה אמורים להתחולל שינויים חברתיים משמעותיים: צמצום פערים חברתיים בהישגים לימודיים, מיזוג ואינטגרציה חברתית וקידום הישגיהם של כלל התלמידים. בפועל המעבר לחיטוב היה תהליך ארוך והדרגתי שהעלה ספקות באשר ליכולתה של מסגרת ארגונית זו להשיג את יעדיה. כיום, כ-40 שנה לאחר ההמלצה על ביצוע הרפורמה, שאלת החיטוב והתועלת שבה עדיין מעסיקות חוקרים ומעצבי מדיניות חינוכית (אופלטקה וטובין, 2008; כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005; רש 2008). אכן, מאז שאומצה הרפורמה מתקיימים דיונים סביב היתרונות, החסרונות והתרומה של מסגרת חינוכית זו. סקירת הספרות שמובאת להלן נועדה לבחון מה ידוע לנו על מאפייני חטיבות הביניים והשפעתה של מסגרת בית ספרית זו על תהליכים לימודיים, כאשר הדגש מושם על סוגיית האוריינות הלשונית.

סקירת הספרות ממוקדת בשני מישורים, שכל אחד כולל מימדים שונים: המישור הראשון מתייחס למה שנעשה ונחקר בעולם בנוגע לחטיבות הביניים. חלק זה כולל את מאפייני חטיבת הביניים, התערבויות להתמודדות עם קשיים והתייחסות ספציפית למידע הקיים ביחס לאוריינות במספר מדינות בעלות הישגים מובילים בתחום זה. המישור השני הוא מקומי ומתייחס לחטיבת הביניים בישראל. בחלק זה ישנה התייחסות למגוון מאפייני חטיבת הביניים: היקף התופעה ומאפייני כוחות ההוראה, תהליכי למידה והוראה (כגון, שיטות הוראה, תוכנית לימוד, תהליכי מיון ומשמעת) והישגים לימודיים. בתחום האוריינות התייחסנו להתערבויות חינוכיות ולהיבטים של הכשרת מורים, כולל השתלמויות. לאחר הצגת כל נושא הובא סיכום קצר. בסוף המסמך, הובא סיכום כולל של המסקנות.

מקורות מידע

לצורך ביצוע סקירת הספרות בעולם התבססנו על פרסומים שונים: מאמרים שעברו הערכת עמיתים, דוחות מחקר וספרים ופרקים בספרים שפורסמו בין השנים 2005-2010. החיפוש בוצע דרך מנועי חיפוש באינטרנט (Jstor ו-Ebsco, Psycnet, ERIC, Proquest). המונחים הבסיסיים שהשתמשנו בהם לצורך איתור מאמרים ודוחות רלוונטיים היו Junior High School ו-Middle School. לצורך תיאור מקיף ורחב של הנושא שעומד במרכז מסמך זה, התבסס החיפוש גם על מושגים משניים, כגון: teaching, teachers, teacher training, achievement, reading comprehension, reading, writing, literacy. כמו כן, נערך חיפוש באתרים רשמיים של UNESCO, OECD ומשרדי החינוך במדינות שונות. חיפוש של ספרות העוסקת בחטיבות הביניים ואוריינות בישראל התבצע דרך שימוש במאגר המידע של מכון סאלד, בקטלוג המידע הבין אוניברסיטאי ובמאגרי המידע האלקטרוניים (Jstor ו-ERIC, Proquest, Ebsco). בשל היקף מצומצם של הספרות הרלוונטית, החיפוש התייחס לשנים 2000-2010 והוא התבסס על מילות מפתח הבאות: חטיבת ביניים, המעבר לחטיבת הביניים, רפורמה בחינוך, אוריינות, כתיבה, מיומנויות קריאה, כושרי מינימום, מיומנויות לשוניות/כתיבה וכושר לשוני, מאפייני בית

הספר, בתי ספר, מבנה בית הספר, גודל בית הספר/כיתה, תנאי לימוד, אקלים בית הספר, הישגים, חינוך ערבי, חינוך ממלכתי, ממלכתי דתי וערביי ישראל. במאגרי המידע באנגלית בנוסף למילים המתארות את חטיבת הביניים התווספה לכלל החיפושים המילה Israel, וכן נערכו חיפושים שכללו גם מילות מפתח כגון: Literacy, achievement, writing, reading, comprehension, teachers' training, Arab education. שכללו מידע מאתר משרד החינוך בישראל, ראמ"ה, למ"ס ואתרי המכללות והאוניברסיטאות. בנוסף למאגרי המידע ולספרות המקצועית, נערכו מספר ראיונות אישיים. לצורך זה אותרו אנשי מפתח באקדמיה ובשדה בשלושה תחומים רלוונטיים: חטיבות ביניים, אוריינות והכשרת מורים. זאת בכדי להשלים את המידע הקיים בספרות. בהתאם לכך, פנינו לפרופ' פאדיה נאסר אבו-אלהיג'א - ראש החוג לתכנון לימודים והוראה באוניברסיטת תל אביב וראש היחידה למחקר והערכה במכללת סכנין (נספח 1). לפרופ' נאסר אבו-אלהיג'א יש ניסיון ומומחיות בתחום הכשרת המורים, פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א היוותה מקור לקבלת מידע להבנת ההבדלים בין הכשרה להוראה במגזר הערבי לעומת המגזר היהודי, ובין ההכשרה להוראה באוניברסיטאות לעומת ההכשרה להוראה במכללות; מר נח גרינפלד – מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך (נספח 2); ד"ר עופרה ענבר - מרכזת החוג לתכנון לימודים והוראה והמסלול להוראת האנגלית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב וראש החוג להוראת אנגלית במכללת בית ברל (נספח 3). בשל מומחיותה בהכשרת מורים היא מהווה מקור מידע רלוונטי בתחום הכשרת המורים במכללות ובאוניברסיטאות; ד"ר עליזה עמיר – מרכזת תוכנית שלהב"ת (שילוב הבנה והבעה בתחומי הדעת), התכנית הארצית באוריינות לשונית (נספח 4). כפי שיתואר בהמשך, תוכנית שלהב"ת הינה התוכנית המרכזית שמפעיל משרד החינוך במטרה לטפח אוריינות בקרב תלמידי חטיבות הביניים, ועל כן ריאיון עם ד"ר עמיר מהווה מקור מידע באשר לפעולות הנעשות במערכת החינוך בכדי לקדם כישורי אוריינות בקרב תלמידי חטיבות הביניים; גב' גילה קלדרון – מפקחת על החינוך העל יסודי בעיריית תל-אביב (נספח 5). בחרנו לקיים ריאיון זה במטרה לקבל מידע על מאפייניהן של חטיבות הביניים כפי שהדבר בא לידי ביטוי בעיר גדולה בישראל; רואינו שני בעלי תפקידים משמעותיים ברשת חינוך גדולה בישראל (נספחים 6-7). מרואיינים אלו ביקשו לא לחשוף את שמה של רשת החינוך מסיבות השמורות עימם. מהראיונות עם מרואיינים אלו התאפשר לקבל מידע על הנעשה בתחומי האוריינות ועל מאפייני חטיבות הביניים ברשתות החינוך ולא רק בבתי ספר הקשורים למערך העירוני ולמשרד החינוך. לבסוף, על מנת לקבלת הכוונה על מקורות המידע בנושא השתלמויות המורים, נערכו שיחות טלפוניות עם מר מוטי רוזנר, מנהל גף תכנון ופיתוח באגף השתלמויות, ועם גב' אילנה רוזנברג, האחראית על תחום הפיתוח המקצועי ב"אופק חדש". יש לציין כי כל הראיונות נועדו לקבלת מידע בנוסף לספרות הקיימת. השימוש בראיונות איננו לצרכי מחקר. נספחים 1-7 שמורים ב"יזמה למחקר יישומי בחינוך" ולא צורפו למסמך הפומבי.

קשיים בביצוע סקירת הספרות.

במהלך ביצוע סקירת הספרות התעוררו מספר קשיים. באופן כללי, קשיים אלו נבעו ממעט מאוד חומר עדכני שהתייחס למאפייניהן של חטיבות הביניים בישראל ומיעוט הספרות

שעוסקת בהשפעת חטיבת הביניים על תהליכים ותוצרים חינוכיים. כל שכן, בנושא של אוריינות לשונית בחטיבת הביניים. בתחום זה היה קושי באיתור ספרות מחקרית רלוונטית. על קשיים באיתור ספרות רלוונטית בתחומים מסוימים מדווח בגוף המסמך.

גיל הלומדים בחטיבות הביניים: מאפיינים כלליים

חטיבות ביניים הן מסגרות לימוד שכיחות במערכות חינוכיות שונות בעולם (רש, 2008). אם כי, יש שונות רבה ביחס לגיל התלמידים הלומדים במסגרת חינוכית זו. בעוד שבמדינות מסוימות המעבר לחט"ב מתרחש לאחר כיתה ו', ישנן מדינות בהן המעבר מתרחש בסוף כיתות ה', ז' או ח'. בהתאם, עיתוי המעבר מחטיבת הביניים לחטיבה עליונה משתנה ממדינה למדינה ונע בין סוף כיתה ח' לסוף כיתה י'. כלומר, ישנה שונות בין המדינות בהגדרת שכבות הגיל הלומדות במסגרת חטיבת הביניים (רש, 2008). יחד עם זאת, בכל המדינות חטיבות הביניים מיועדות לגיל ההתבגרות המוקדמת.

באופן כללי, גיל זה מתאפיין כשלב שבו הפרט מתנסה בו זמנית בשינויים בתחומים שונים. שינויים אלו הם פיזיולוגיים, קוגניטיביים, פסיכולוגיים וחברתיים (Eccles et al., 1993). למשל, מבחינה פיזיולוגית, הפרט נמצא בתהליך של התגבשות הברורות המינית. זו מלווה בהתפתחות קוגניטיבית כיכולת לחשיבה מופשטת. מבחינה פסיכולוגית, מתבגרים נמצאים בתהליך של ביסוס האוטונומיה האישית וגיבוש זהות נפרדת מזו של הוריהם. מבחינה חברתית, בגיל ההתבגרות, הפרט זקוק לקשר קרוב ותומך מצד מבוגרים מחוץ למעגל המשפחה שיכולים לשמש עבורו כמודל לחיקוי. עם זאת, המיקוד החברתי של מתבגרים מופנה בעיקר כלפי קבוצת השווים, והם עסוקים בהשוואות חברתיות, בהתמודדות עם הלחץ החברתי המתחזק, בשאלות של מודעות עצמית ומיקוד עצמי.

על תמונת המצב בתחומי החיים היומיומיים של בנים ובנות בגיל ההתבגרות המוקדמת בישראל, ניתן ללמוד מהסקר המקיף של הראל, מולכו וטילינגר (2003), שהתייחס לתלמידים בכיתה ו', ח' ו-י' (אין בסקר זה הבחנה לפי מבנה בית הספר). באופן כללי, נמצא כי בטווח גילאים זה, בני הנוער מדווחים על יחסים חיוביים ותומכים עם הוריהם. ישנה הסכמה רבה לכך שההורים מעודדים אותם להצליח בבית הספר ומוכנים לסייע להם כאשר יש בעיות בבית הספר. גם קבוצת השווים מוערכת כתומכת מבחינה חברתית ולמרבית המשתתפים בסקר יש מספר חברים קרובים. יחד עם זאת, יש לא מעט גילויים של התנהגות בעלות סיכון לבריאות (כגון שתית אלכוהול ועישון) והמצאות באוכלוסיות סיכון מבחינה נפשית וגופנית (לא מאושרים ובעלי סימפטומים פסיכוסומאטיים). זאת ועוד, הראל ועמיתיו (2003) מדווחים על מורכבות היחס לבית הספר. מצד אחד התלמידים חשים שייכות לבית הספר, ומדווחים שבבית הספר החוקים הוגנים ושהם שותפים בקביעת החוקים והכללים הנהוגים. כמו כן, הם מדווחים על כך שהם זוכים ליחס הוגן ועזרה מצד המורים, סבורים שהמורים מעריכים את הישגיהם הלימודיים ומעודדים אותם להביע את דעותיהם. לתלמידים יש גם עמדות חיוביות ביחס לקשרים עם החברים לכיתה. אולם, מצד שני, אחוז התלמידים המדווחים כי הם מאד אוהבים לבוא לבית הספר, הוא נמוך. הדבר ניכר בקרב תלמידי כיתה ח' ו-י' מאשר בקרב תלמידי כיתות ו'. בנוסף לכך, שיעור לא מבוטל, של תלמידי כיתה ח' ו-י' נוטים להסתלק ולהעדר משיעורים.

כלומר, למרות היחסים החיוביים הנרקמים בתוך בית הספר בין המורים והתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, בית הספר, כמסגרת, מעורר הסתייגות. בעניין זה, לפי אקלס ועמיתיה (1993), הקושי שבו נמצאים מתבגרים נובע מחוסר ההתאמה שבין ההתפתחות שאותה הם חווים במישורי החיים השונים לבין המסגרת הסביבתית שבה מתנהלים חיי היום יום, שהבולטים בהם אלו המשפחה ובית הספר. במובן זה, למאפיינים הייחודיים של חטיבת הביניים יש תפקיד משמעותי ומרכזי מבחינת התפתחותם והסתגלותם הפסיכולוגית, החברתית והלימודית של התלמידים. הפרק הבא מתמקד במאפייני חטיבות ביניים במדינות שונות בעולם, תוך השוואה לחינוך היסודי¹. בנוסף, הפרק דן בקשר שבין מאפיינים אלו לצרכיהם הייחודיים של התלמידים בגיל ההתבגרות.

מאפייני חטיבות הביניים: ההיבט הבין לאומי

המחקרים אשר סקרנו מצביעים על מגוון מאפיינים של חטיבות הביניים שיכולים להשפיע על החוויות הבית ספריות של המתבגרים, על התנהלות יעילה של חטיבות הביניים ועל השגתם של תוצרים חינוכיים רצויים, כפי שיפורט להלן:

הארגון של חטיבת הביניים. מבחינה ארגונית, בהשוואה לבית הספר היסודי, חטיבות ביניים הן מסגרות בית ספריות הקולטות מספר רב של תלמידים המתאפיינים בהרכב חברתי הטרוגני (סקירה אצל Goldberg & Israelashvili, 2008). בנוסף, ממצאי ה-OECD מראים כי הכיתות בחטי"ב נוטות להיות צפופות וגדולות יותר מאלו שבבתי ספר יסודיים (ממוצע של 24.1 תלמידים בכל כיתה לעומת 21.4 בהתאמה; הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2008). לכך יש השפעה שלילית על הישגים לימודיים, מיקוד השליטה, העניין של תלמידים בלימודים ומסוגלות לימודית, גם כאשר הייתה בקרה על מעמד סוציו-אקונומי ומיקום ביה"ס (סקירה אצל Goldberg & Israelashvili, 2008).

חטיבות ביניים נוטות למיין תלמידים להקבצות ומגמות לימוד שונות. כך, שבעוד שבבית הספר היסודי תלמידים לומדים לאורך זמן בכיתה אחת עם אותם תלמידים ועם מורה אחת לכל אורך היום, תלמידי חטי"ב נעים בין כיתה לכיתה ופוגשים תלמידים ומורים שונים במהלך יום הלימודים (אופלטקה וטובין, 2008). ארגון זה מקשה על פיתוח קשרים קרובים ותומכים בין התלמידים ובעיקר בין תלמידים למורים (Goldberg & Israelashvili, 2008). לכך יתכנו השלכות על התנהגות התלמידים. מחקרים מצביעים על כך שקשר חיובי בין מורה לתלמיד מפחית בעיות של אלימות בבית הספר ומצמצם התנהגויות בעייתיות כולל גניבה, הסתלקות מביה"ס במהלך יום הלימודים, שימוש בנשק, או בריונות פיזית וורבלית (Wang, Selman, Dishion, & Stormshak, 2010; Wei, Williams, Chen, & Chang, 2010). כמו כן, קשר מורה-תלמיד המאופיין באמון (לפי תפיסתם של תלמידים) קשור להסתגלות בית-ספרית ומוטיבציה אקדמית התורמות לשיפור בהישגים לימודיים בתחומי מתמטיקה, אנגלית ושפה (Lee, 2007).

¹ ההשוואה לתלמידי כיתה ט' הלומדים במסגרת התיכון (שמקיף כיתות ט-יב) או השוואה לחטיבה העליונה (כיתות י-יב) היא מוגבלת ביותר מכיוון שלא נמצאו מאמרים שהתייחסו לכך.

מאפייני כוחות ההוראה. על כוחות ההוראה בחט"ב ניתן ללמוד מדו"ח TIMSS שבו דווח כי למורי מתמטיקה ומדעים המלמדים בכיתה ח' יש פחות ניסיון בהוראה (15 שנים בממוצע) מאשר למורי כיתה ד' (17 שנה בממוצע; Martin, Mullis, & Foy, 2007). עם זאת, נראה שוותק רב יותר בקרב מורים הוא לא בהכרח יתרון, שכן מורים וותיקים נוטים להיות שחוקים, דבר שקשור להישגים נמוכים יותר בקרב תלמידים (Lai, Sadoulet, & de Javry, 2007). בנוסף, דו"ח ה-TIMSS מצא שאחוז גבוה יותר של מורים למתמטיקה ומדעים המלמדים בכיתה ח' הם בעלי תארים מתקדמים מאלו המלמדים בכיתה ד' (Martin et al., 2007). עם זאת, במחקר שהשווה בין חטיבות ביניים לבין בתי ספר יסודיים שמונה שנתיים נמצא, שבבתי ספר שמונה שנתיים ותיקים היה אחוז גבוה יותר של מורים עם הכשרה מתאימה (93% לעומת חט"ב (85%) בעוד שבבתי ספר שמונה שנתיים חדשים היה אחוז נמוך יותר של מורים עם הכשרה מתאימה לעומת חט"ב (Byrnes & Ruby, 2007).

התמחות של מורים בתחום ההוראה שלהם הוא גורם חשוב לא פחות מאשר רמת ההשכלה הפורמאלית של מורים, במיוחד לאור העובדה שבחטיבת הביניים ישנה דיפרנציאציה של תחומי לימוד, הקבצות ומגמות לימוד שונות. מחקרים מראים שלתלמידים, שמוריהם לימדו בחטיבת הביניים את תחום הכשרתם היו ציונים גבוהים יותר במתמטיקה מאשר תלמידים של מורים שלימדו מקצועות שאינם בתחום הכשרתם (Alexander & Fuller, 2005). הדבר נמצא בעיקר בקרב תלמידים עם הישגים נמוכים מלכתחילה ותלמידים מסביבות עם רמה סוציו-אקונומית נמוכה (Lai et al., 2007).

משמעות הדבר, שעל פי הספרות, לא ניתן להצביע על דפוס אחיד ועקבי המאפיין את מורי חטיבות הביניים שכן הדבר תלוי גם בהקשר הבית ספרי שבו הם מלמדים.

התהליך החינוכי בחטיבת הביניים

הדגשי לימוד. נתוני ה-OECD המוצגים בדו"ח Education at a Glance (2009) מראים שישנם הבדלים בהיקף שעות הלימוד בין בית הספר היסודי לחט"ב, כאשר בבית הספר היסודי לומדים פחות שעות מאשר בחט"ב. בין שתי מסגרות הלימוד קיימים גם הבדלים בהדגשים הלימודיים. בגילאי 9-11, הלומדים בבית ספר יסודי, מבליים יותר זמן בלמידת נושאי אוריינות (קריאה, כתיבה וספרות) ומתמטיקה בעוד שתלמידים בגילאים 12-14 מקדישים זמן ללמידת מדעים, מדעי החברה, שפות זרות ואומנויות (OECD, 2009). יש לציין, כי הדבר אינו מפתיע שכן בתי הספר היסודיים מכוונים להוראת יסודות הקריאה והכתיבה, בעיקר בדרגות הכיתה הנמוכות.

דגש ולחץ אקדמי. בהשוואה לבית הספר היסודי, שבו ישנו דגש על מאמץ ושיפור אישי, חטיבות הביניים מתאפיינות בצפיפות אקדמיות גבוהות מהתלמידים. בהשוואה למורים מבית הספר היסודי, מורים מחט"ב מעריכים את יכולות התלמידים באופן יחסי לאחרים, מחמירים יותר במתן ציונים ונוטים יותר לתת ציון נכשל, מדגישים תחרותיות ומעבירים לתלמידים אחריות רבה יותר ללמידה (Goldberg & Israelashvili, Randall & Engelhard, 2009).

רנדל ואנגלהרד (Randall & Engelhard, 2009) הסבירו שמורי חט"ב נוטים להחמיר במתן ציונים כיוון שהם מרגישים לחץ להכין את התלמידים לדרישות של החטיבה העליונה. בהתאם לכך, ישנו דגש רב על העברת חומר הלימוד ופחות על פעילויות המותאמות לתלמיד, כגון עבודה קבוצתית. בעניין זה, ההוראה הפרונטאלית והלחץ לתחרות באמצעות דגש על השוואת ביצועי תלמידים, המאפיינים את חטיבות הביניים, הם בין הגורמים לירידה במוטיבציה הלימודית של תלמידים (אופלטקה וטובין, 2008; Eccles et al., 1993).

אקלים בית ספרי. חט"ב נתפסת כבעלת אקלים בית ספרי פחות חיובי בהשוואה לבתי ספר יסודיים. במעקב אחר תלמידים מכיתה ו' עד ח' נמצאה ירידה בתפיסות חיוביות של אקלים ביה"ס מבחינת מיקוד אקדמי, משמעת וסדר, קשרים בין ילדים, קשר מורה-תלמיד, תמיכת מורים, מידת האוטונומיה שניתנת לתלמידים ובהירות ועקביות לגבי כללי בית הספר (Way, Reddy, & Rhodes 2007; Wang et al., 2010). לתפיסת ירודה של אקלים בית הספר יש קשר שלילי עם ההסתגלות הלימודית, הפסיכולוגית והחברתית של התלמידים. מחקרים מראים שכל שמורים דיווחו על אקלים בית ספרי שלילי יותר מבחינת הפרעות של תלמידים, העדר קשר קרוב בין מורה ותלמיד, העדר תחושת ביטחון, והעדר רגישות התלמידים לאחרים השונים מהם, כך הישגיהם של התלמידים במבחנים מתוקננים בקריאה ומתמטיקה היו נמוכים יותר ורמת הסתגלותם הרגשית, חברתית, והתנהגותית הייתה נמוכה יותר (Brand, Felner, Way et al., 2007; Loukas & Murphy, 2007; Seitsinger, Burns, & Bolton, 2008).

מעורבות הורים. ישנן עדויות לירידה במעורבות הורים במעבר מבית הספר היסודי לחט"ב (למשל, Eccles & Harold, 1993). בסקר ה-TIMSS הבינלאומי (Martin et al., 2007) נמצא אחוז נמוך יותר של ילדים בכיתה ח' לעומת ד' שדיווחו על כך שביה"ס הזמין את הוריהם להיות מעורבים בהתנדבות לפרויקטים, בתוכניות ובנסיעות בית-ספריות (75% לעומת 84%), בדאגה שהילד יסיים את שיעורי הבית שלו (91% לעומת 95%), ובהשתתפות בועדות בית-ספריות (67% לעומת 71%). לאור החשיבות של מעורבות הורים בחט"ב להסתגלות הלימודית של תלמידים לביה"ס והקשר של מעורבות זו להישגים ולמוטיבציה גבוהים יותר של תלמידים במעורבות הורים בחט"ב יכולה להוות את אחד הסברים לקשיים של תלמידים במיוחד בגיל ההתבגרות. יש לציין כי התרופפות הקשר בין ההורים לבית הספר בשלב חינוכי זה, מותיר את מרבית נטל ההתמודדות עם גיל ההתבגרות **בתוך** המסגרת הבית ספרית על כוחות ההוראה. עם זאת, הורים ממשיכים להוות גורם בעל חשיבות לבית הספר, אם כי באופן עקיף. במובן זה, נמצא קשר בין תפיסות התלמידים את הוריהם כמתייחסים אליהם כמתבגרים (ולא בתור ילדים) ותומכים באוטונומיה שלהם לבין הסתגלות טובה לחט"ב (Lord, Eccles, & McCarthy, 1994).

משמעת ואלימות. חט"ב נתפסת כמסגרת לימודית בעלת בעיות של משמעת ואלימות. מחקרים מראים כי בעיית האלימות, הכוללת הקנטות, הפחדות, איומים וזק גופני, חמורה במיוחד דווקא בחטיבות ביניים לעומת בתי ספר יסודיים ותיכונים (אופלטקה וטובין, 2008), כאשר ישנה עלייה בבעיות התנהגות לאורך שנות חט"ב (Wang et al., 2010). בעיות אלו

מתבטאות בהשעיות מרובות מביה"ס ובתפיסת התלמידים את חט"ב כמקום מסוכן, לא בטוח ומאיים (אופלטקה וטובין, 2008; Weiss & Kipnes, 2006). על פי סקירת הספרות שהובאה על ידי אופלטקה וטובין (2008), הגורמים לעלייה בבריונות ואלימות בית ספרית בחט"ב הם יחסים לא אישיים בכיתה והיעדר מאפייני קהילתיות בבתי הספר. עם זאת, בחט"ב ישנה הקפדה רבה יותר על כללי התנהגות ומשמעת מאשר בבית הספר היסודי (Goldberg & Israelashvili, 2008). מכאן שמצד אחד, מצב זה מפחית את הצורך בעיסוק בהתנהגויות בעייתיות (Wang et al., 2010) ומצד שני, המורים נדרשים להשקיע יותר זמן ומאמץ בענייני סדר ומשמעת, מצב המפחית את האפשרויות וההזדמנויות של התלמידים לטול חלק פעיל בקבלת החלטות לימודיות וכיתתיות (Eccles et al., 1993).

תוצרים

סקירת הספרות מאפשרת להצביע על התוצרים הקוגניטיביים, הפסיכולוגיים והחברתיים של תלמידי חטיבות הביניים. להלן התייחסות לתוצרים אלו.

הישגים לימודיים. לעומת תלמידים בבתי ספר יסודיים שמונה שנתיים, תלמידים בחט"ב הם בעלי הישגים לימודיים נמוכים יותר במקצועות השונים, ובמיוחד במתמטיקה (אופלטקה וטובין, 2008). הבדל זה יכול להיות מוסבר ע"י הירידה במוטיבציה הפנימית ללמידה ובהערכה עצמית נמוכה של תלמידים לאחר המעבר לחט"ב (Weiss & Kipnes, 2006). לדוגמא, מחקר אורך שעקב אחר תלמידים במהלך לימודיהם בביה"ס היסודי ובחט"ב מצא ירידה במסוגלות העצמית ובתפיסותיהם את חשיבות הלימודים בתחומים שונים, כולל מתמטיקה, קריאה, מוסיקה וספורט (Wigfield & Eccles, 1994). עדות נוספת לכך, שהחוויות שבהן מתנסים התלמידים לאורך שנות הלימוד בבית הספר קשורה למידת הצלחתם בלימודים נמצאה בעבודתם של Archambault, Eccles, and Vida (2010) שהתמקדה בתחום האוריינות הלשונית. במחקר זה, דווח על כך שקיים דפוס בולט עבור מרבית התלמידים של ירידה לאורך זמן בעמדותיהם כלפי אוריינות (חשיבות ושימושיות) ובהערכה של התלמידים את יכולתם בתחום האוריינות הלשונית, שחלה עם המעברים מדרגת כיתה לאחרת, ובעיקר עם המעבר לחטיבת הביניים. לכך ישנה משמעות רבה במיוחד לאור ההשפעה של האוריינות הלשונית על ההצלחה בתחומי דעת אחרים. בין מאפייני חט"ב שנמצאו כקשורים לירידה בהישגים בקרב תלמידי חט"ב (לעומת תלמידי בית הספר היסודי) נכללים רמת ההטרונגויות באוכלוסיית המורים והתלמידים, הכיתות הגדולות יותר והמעבר הבית-ספרי (Byrnes & Ruby, 2007).

היעדרויות. ישנן עדויות לשיעורים גבוהים יותר של היעדרויות תלמידים מבית הספר בחט"ב מאשר בבי"ס יסודי. לפי ממצאי מחקר ה-TIMSS אחוז התלמידים בעלי נוכחות גבוהה בביה"ס נמוך יותר בכיתה ח' (21%) מאשר בכיתה ד' (43%). היעדרות מביה"ס הייתה קשורה להישגים לימודיים, כך שתלמידים עם נוכחות גבוהה בבית הספר הינם בעלי הישגים גבוהים יותר (Martin et al., 2007).

סיום השכלה תיכונית. המעבר לחט"ב נמצא קשור להסתגלות הלימודית של תלמידים. בהשוואה לתלמידים שלמדו בבתי ספר שמונה שנתיים, המעבר לחט"ב ניבא ירידה בסיכויי הסיום של ההשכלה התיכונית במועד (Bedard & Do, 2005).

הסתגלות פסיכו-חברתית. מחקרים מראים שהמעבר לחט"ב משפיעה על ההיבט הפסיכו-חברתי של תלמידים ועלולה ליצור קשיים שונים, כגון תחושת לחץ, חוסר אונים, חוסר שביעות רצון ועלייה בסימפטומים של הפרעת קשב וריכוז כגון חוסר ריכוז, היפראקטיביות ואימפולסיביות (Langberg, Epstein, Altaya, Molina, Arnold, & Vitiello, 2008) וירידה בהערכה העצמית (Wigfield & Eccles, 1994).

עניין בקריאה. חשיבותה של הקריאה העצמאית להישגי תלמידי בתחום האוריינות (למשל הבנת הנקרא, אוצר מילים, קריאה, דקדוק) קבלה ביסוס אמפירי במחקרים שונים (סקירה ראה מט"ח). יש עדויות לכך שעם המעבר לחטיבת הביניים חלה ירידה במידת העניין בקריאה לשם הנאה. אחד ההסברים לחוסר העניין בקריאה קשור בירידה במוטיבציה פנימית ללמידה המאפיינת את תחילת גיל ההתבגרות (קאלין 2000; Wilson & Casey, 2007). הסברים אחרים מצביעים על היצע הספרות המוצעת למתבגרים. גיונס (Jones, 2009) שבחן את נושא קריאת הפנאי של תלמידי חט"ב, מצא כי ישנו פער בין תפיסות של מורים ושל תלמידים ביחס לעניינם בחומרי הקריאה המוצעים בספרייה. רק כ-40% מהתלמידים הרגישו שהספרים בספרייה ביה"ס מעניינים אותם ושהם מרוצים מהספרייה.

לסיכום פרק זה, המעבר מבית הספר היסודי לחט"ב כרוך בשינוי משמעותי בסביבת הלמידה. בהשוואה לבית הספר היסודי, זהו מעבר למסגרת לימודית גדולה והטרונגית יותר, המורכבת ממגוון קבוצות מיעוט ומעמדות חברתיים (Byrnes & Ruby, 2007). סביבה זו, שאימצה מאפיינים ארגוניים של התיכון (ט"ב) או החטיבה העליונה (י"ב), הינה גם תובענית ותחרותית מבחינה לימודית. ההוראה והלמידה בחטיבת הביניים מתאפיינות בדגש אקדמי ניכר, כפי שהדבר בא לידי ביטוי מצד התלמידים בתביעות להישגיות, תחרותיות, עמידה בלחץ של מבחנים ובהתמודדות עצמאית עם חומר הלימוד. מצד המורים אנו עדים למגמה לאקדמיזציה, התמחות ובהתמקצעות הדומה לחינוך התיכוני. כמו כן, מתאפיינת חטיבת הביניים במעט תמיכה אישית ובקשרים חברתיים רופפים בין התלמידים למורים ובין התלמידים לקבוצת השווים.

לאור הסקירה שהובאה עד כה, ניתן ללמוד כי חטיבת הביניים כמעט ואינה מזמנת לתלמידיה אפשרויות המקלות על התמודדותם עם השינויים שהם חווים בגיל ההתבגרות. כפי שנמצא בספרות המחקרית, חטיבת הביניים, מהווה מסגרת לימוד שאינה מצליחה לספק תמיכה אישית לתלמידים ואינה נוטה להתייחס לצרכים הייחודיים שלהם. חוסר התאמה זו מקשה על ההסתגלות לחטיבת הביניים ומשפיעה על רמת ההישגים, המוטיבציה ללימודים וההתנהגות של התלמידים בבית הספר. סביר להניח שהיכולת של חט"ב להתמודד עם המאפיינים הייחודיים של תלמידי חט"ב היא מוגבלת גם בשל פיחות במשאבי ההוראה העומדים לרשות המורים בתוך בית הספר (למשל, גודל כיתות או בתי ספר) ומחוצה לו (היחלשות הקשר שבין בית הספר וקהילת ההורים המהווה משאב חיוני ללמידת התלמידים ולבית הספר). באופן כללי, נראה כי המאפיינים של סביבת בית הספר והנסיבות החינוכיות להן נחשפים התלמידים מאוששים את חשיבות החוויה הבית-ספרית להתפתחותם התקינה, להישגיהם ודרכי למידתם (Eccles et al., 1993).

חוסר ההתאמה בין צרכי התלמידים, תהליכי הלמידה, והמשאבים של בית הספר וסביבתו, גורמים כנראה לתוצרים חינוכיים נמוכים של התלמידים כפי שאלו באים לידי ביטוי בירידה בתפקוד הנפשי, ההתנהגותי, החברתי והלימודי (Eccles et al, 1993).

התערבויות בחטיבות ביניים

על מנת להתמודד עם הקשיים המתעוררים בחטיבות הביניים פותחו מגוון רחב של תוכניות התערבות המיועדות ליישום במסגרת חינוכית זו. בפרק זה, נערוך מיון של מבחר התערבויות לפי האוכלוסייה שהתוכנית מכוונת לה ולפי תוצרי ההתערבויות.

תוכניות התערבות המכוונות לתלמידים. יש מגוון התערבויות המתמקדות בתלמידי חטיבות ביניים ואשר נועדו לקדם את התחום הלימודי וההתנהגותי ולתרום לשיפור הסתגלותם הפסיכו-חברתית בבית הספר. בתחום הלימודי, נבחנו היבטים שכללו שיפור כישורים לימודיים, מסוגלות עצמית ללימודים והישגים לימודיים (Barak & Mesika, 2007; Hsieh, Cho, Liu, &) (Schallert, 2008; Poynton, Carlson, Hopper, & Carey, 2006; Lampley & Johnson, 2010). לדוגמא, תוכנית אחת כללה למידה בקבוצות של 2-3 תלמידים שלמדו מדעים דרך פתרון בעיות משותף (בין התלמידים) בתוכנית מחשב אשר שילבה כלים גרפיים וסרטי וידאו. ההשתתפות בתוכנית הייתה קשורה לשיפור בהישגים במדעים ובמסוגלות העצמית של התלמידים (Hsieh,) (Cho, Liu, & Schallert, 2008). דוגמא נוספת היא התערבות בה מורים, מנהלים וספרנים תפקדו גם כמדריכים אישיים עבור תלמידים בנושאים לימודיים ואחרים תוך דגש על פיתוח קשר חם עם מבוגר אכפתי ופיתוח הרגלי למידה, פתרון בעיות, תקשורת ועידוד התנהגות חיובית. בעקבות התוכנית, נמצא שיפור מובהק בהישגים ובהתנהגות התלמידים (Lampley & Johnson,) (2010). תוכנית אחרת התבססה על פיתוח דאגה לרווחת התלמידים, והיענות לצרכיהם בכדי לקדם את הישגיהם הלימודיים. ממצאי הערכה לאחר ההשתתפות בתוכנית הראו התקדמות בקריאה ומתמטיקה בקרב התלמידים (Strahan & Layell, 2006).

בתחום ההסתגלות הפסיכו-חברתית נמצאה תוכנית שכוונה לשיפור תפיסת התלמידים את אקלים ביה"ס באמצעות מתן תגמולים חיוביים ושליילים על התנהגות, כשהתלמידים היו שותפים בקביעת נהלי התגמולים. התוכנית הראתה הצלחה חלקית, כאשר חל שיפור בתפיסת האקלים של ביה"ס בקרב המורים ולא בקרב תלמידים (Thompson, 2008). בספרות נמצאה רק תוכנית התערבות רב-ממדית אחת ששמה דגש בו זמני על קידום הישגים לימודיים, מעורבות בית-ספרית ובעיות התנהגות של תלמידים. התוכנית הופעלה ע"י אנשי מקצוע בחינוך בשעות אחה"צ בבתי הספר והתמקדה בהעשרה לימודית (מוסיקה, אומנות, ספורט, וכו'), בעזרה בשיעורי בית ובפיתוח קשרים בין הילדים לבין מבוגרים תומכים (<http://www.tascorp.org/>). התוכנית הראתה הצלחה ארוכת טווח ביחס לנוכחות בבית הספר ובסיום קורסים רבים יותר בחטיבה העליונה בקרב תלמידים שהשתתפו בתוכנית בחט"ב לבין אלו שלא השתתפו בה (Russell, Mielke, Miller, & Johnson, 2007).

מורים. בסקירת הספרות נמצאה תוכנית שהתמקדה בשיפור בעיות בית-ספריות דרך התערבות המכוונת למורים. תוכנית זו קידמה את מעורבותם של מורים בקבלת החלטות בית-

ספריות וישומן בפועל בכדי לשפר את אקלים ביה"ס. ממצאי המחקר הראו כי חל שיפור בתפיסת המורים את המנהל והאקלים בביה"ס. בנוסף, גם התלמידים מביה"ס דיווחו על שיפור באקלים ביה"ס (Rhodes et al., 2009).

הורים. נמצאה תוכנית אחת שעבדה עם הורים על מנת להקטין בעיות התנהגות ושימוש בסמים בקרב תלמידים (Stormshack, 2005). התוכנית התמקדה בשיפור שיטות הורות יעילות תוך מתן תמיכה וייעוץ להורים. בנוסף, התוכנית הפעילה הורה מייעץ לגשר בין ביה"ס לבין מורים על מנת לקדם שיתופיות. התוכנית הוכחה כיעילה והפחיתה את העלייה בבעיות התנהגות האופייניות בחט"ב (Stormshack, 2005).

התערבויות משולבות/מערכתיות. תוכניות רבות התמקדו במערכת הבית ספרית כמכלול או שהתייחסו בו-זמנית למספר גורמים בחט"ב, בכדי ליצור השפעה משמעותית בתחום הלימודי, ההתנהגותי והפסיכו-חברתי של התלמידים, לצד שינויים בבית הספר כולו. בתחום הלימודי, לדוגמא, Ross, McDonald, & Alberg (2007) מתארים רפורמה בית ספרית שדוגלת בהארכת יום ושנת הלימודים, יצירת תוכנית לימודים קפדנית, הגברת נגישות המורים לתלמידים גם אחר שעות ביה"ס והשקעה בקשר בין המשפחה לבין ביה"ס. התוכנית הצביעה על הישגים גבוהים יותר אצל ילדים שהשתתפו בתוכנית לעומת קבוצת הביקורת. תוכנית מקיפה נוספת מבוססת על מודל של אינטליגנציות מרובות שנועדה לקידום הישגים של תלמידים בתחומים שונים על ידי שימוש בסוגי אומנות שונים. התוכנית כללה הגדרת סטנדרטים לפיהם מתוכננות תוכנית הלימודים ושיטות ההערכה וההוראה, למידה פעילה של תלמידים, תמיכה במורים ושיפור אקלים בית הספר. בעקבות התוכנית נמצאה עלייה בהישגי התלמידים בהשוואה לקבוצת ביקורת אך לתוכנית לא הייתה השפעה על נוכחות התלמידים (Munoz et al., 2007). מחקר נוסף תיאר תוכנית יעוצית ארצית ע"פ ה-American School Counseling Association, שמתמקדת בהגדרת תפקיד היועץ כגון, פיתוח תוכנית לימודים יעוצית מובנית, תכנון אישי לתלמידים בביה"ס, טיפול פרטני בתלמידים. התוכנית נמצאה כתורמת לשיפור בהישגים הלימודיים של תלמידים (Sink, Akos, Turnball, & Mvududu, 2008).

בתחום ההתנהגותי, נמצאה תוכנית בית ספרית לתמיכה בהתנהגות חיובית באמצעות הגדרת ציפיות ותהליכים בית-ספריים ברורים להתנהגות ראויה ולא ראויה (לדוגמא, הגדרת התנאים לריתוק ולפניית התלמיד למנהל), העברת ציפיות אלה לתלמידים, הנחיית מורים בעקרונות התוכנית וביישומה (לדוגמא, שימוש בחיזוק חיובי על התנהגות ראויה), לימוד כישורים חברתיים ופיקוח והערכה מתמשכים. בעקבות התוכנית הייתה הפחתה בבעיות התנהגות ועלייה בהישגים אקדמיים במתמטיקה וקריאה (Lassen, Steele, & Sailor, 2006). תוכנית התערבות נוספת הנחתה מורים לכתוב מכתבי עידוד ושבח לתלמידים על מנת לחזק התנהגות חיובית ולימוד כישורים חברתיים לתלמידים (Peterson-Nelson, Young, Young, & Cox, 2010). בעקבות התוכנית, נמצא מתאם שלילי בין מספר בעיות ההתנהגות ומספר מכתבי השבח של התלמידים.

בתחום הפסיכו-חברתי נמצאה תוכנית לשיפור הסתגלות של תלמידים לביה"ס בעקבות המעבר לחט"ב, המשלבת הוראה באיכות גבוהה המבוססת על מחקר, הערכה אקדמית

והתנהגותית בית ספרית, מעקב אחר הביצוע של תלמידים ויישום התערבויות המבוססות מחקרית (Johnson & Smith, 2008). למרות התיאור המפורט של תוכנית ההתערבות לא נעשה מחקר שבחן את יעילותה.

בתחום הבית ספרי נמצאו שתי תוכניות (Jewett, 2009, Connell & Klem, 2006), שמטרתן לשפר את אקלים ביה"ס על ידי שילוב בין דרכי פעולה מגוונות, כגון יצירת קהילה בית-ספרית, פיתוח קשרים בית-ספריים, יצירת קהילות למידה קטנות או יצירת שותפויות בין ביה"ס לבין המשפחה. אולם גם מאמרים אלו לא כללו הערכה של התוכניות הללו.

לסיכום, סקירת הספרות הראתה כי יש מגוון של תוכניות התערבות הממוקדות בעיקר בבית הספר כמערכת או בתלמידים, כאשר מרביתן נועדו לקידום הישגים לימודיים ושיפור התנהגותם של תלמידים. למרות ההבדלים בין התוכניות, ניתן לזהות מוקדי התערבות משותפים שנועדו להתמודד עם הקשיים המתעוררים בחטיבות הביניים. תוכניות רבות התייחסו להתרופפות הקשר מורה-תלמיד, תוך ניסיונות לשפר את הקשר בין מורים או דמויות מבוגרות אחרות לבין התלמידים. ברמה הבית ספרית, תוכניות רבות עשו מאמצים לשפר את האקלים הבית ספרי בחט"ב באמצעות יצירת מעורבות מורים בהחלטות בית ספריות וטיפול מערכתי בבעיות התנהגות ואלימות בית ספרית. ניתן לומר כי תוכניות ההתערבות השונות פועלות לפיתוח וחיזוק הקשרים החברתיים בביה"ס ובין ביה"ס וסביבתו והגברת המעורבות של כל השותפים לביה"ס (מורים, תלמידים, הנהלה ומורים) על מנת ליצור את הבסיס ללמידה יעילה ולקידום הרווחה האישית של התלמידים. במובן זה, תוכניות ההתערבות מנסות לשלב בחטיבת הביניים מרכיבים שיש בהם כדי לבסס סביבה בית ספרית שתהיה מותאמת יותר לצרכי התלמידים.

אוריינות בחטיבות ביניים

בפרק זה נתייחס באופן ספציפי לנושא האוריינות ונתאר מאמצים שנעשו לשפר הישגים באוריינות בקרב תלמידי חט"ב כפי שאלו אותרו בספרות מחקרית. לאחר מכן, נתאר את דרכי הפעולה והמדיניות של מדינות שהישגיהן באוריינות גבוהים באופן מיוחד ובמערכת החינוך שלהן יש חטיבות ביניים.

התערבויות באוריינות. להלן פירוט מאפייני ההתערבויות לקידום הישגים באוריינות לשונית לפי אוכלוסיית היעד (תלמידים, מורים או בתי ספר) והתוצרים שלהם: כישורי אוריינות הקשורים לקריאה, לכתובה או לשילוב בין השניים.

תלמידים. מגוון רחב של תוכניות התערבות ממוקדות בשימוש באסטרטגיות למידה לשיפור הקריאה של תלמידים בחט"ב. תוכניות אלה מופעלות ברובן בכיתה ומשולבות עם משוב של מורים. מטרת תוכניות אלה לפתח אסטרטגיות למידה שונות, ביניהן אסטרטגיות לשיפור שטף הקריאה, לדוגמא, קריאה חוזרת של טקסטים בשילוב עם משוב ותיקון טעויות (Vaughn et al., 2010), לימוד זיהוי מילים (Alber-Morgan, Ramp, Anderson, & Martin, 2007) ופענוח סימן-צליל של אותיות והברות שלמות (Shippen, Houchins, Steventon, & Sartor, 2005). כמו כן נעשה שימוש באסטרטגיות מטה קוגניטיביות לשיפור הבנת הנקרא, כגון

אסטרטגיות לזיהוי מבני טקסטים מסוגים שונים (Chamberlain, Daniels, Madden, & Slavin, 2009), קישור טקסטים לידע קודם, שאילת שאלות, סיכום טקסטים, שימוש בתמונות (Chamberlain et al., 2009; Radcliffe, Caverly, Hand, & Franke, 2008), עבודה על אוצר מילים (Vaughn et al., 2010) וקידום המודעות העצמית של תלמידים באמצעות הערכה ומעקב עצמיים אחר יכולתם להבין את הטקסט (Chamberlain et al., 2009). באופן כללי מחקרים אלו הראו שלאחר ההשתתפות בתוכניות היו שיפורים בהישגים ביכולות הקריאה השונות, כולל מהירות ושטף הקריאה (Alber-Morgan et al., 2007; Radcliffe et al., 2008; Shippen et al., 2005; Vaughn et al., 2010), מספר הטעויות בקריאה (Alber-Morgan et al., 2007), הבנת הנקרא (Alber-Morgan et al., 2007; Radcliffe et al., 2008; Vaughn et al., 2010) וידע באוצר מילים (Chamberlain et al., 2009).

דוגמא לתוכניות מסוג זה, מדווחת בעבודתם של Vaughn et al. (2010). בהתערבות זו, מורים הפעילו תוכנית שנתית לאוריינות לתלמידי כיתה ו' שלמדו בחטיבת הביניים. התוכנית הדגישה קידום בשטף הקריאה, באוצר המילים ובהבנת הנקרא של התלמידים באמצעות קריאה חוזרת של טקסטים בזוגות, כאשר תלמיד אחד היה בעל קשיים בקריאה והאחר היה בעל יכולות קריאה גבוהות יותר. התלמידים למדו אסטרטגיות לפענוח מילים ע"י חלוקת מילים לחלקים, למידת אוצר מילים באמצעות הגדרות קצרות ופשוטות והתאמת מילים להגדרות שלהן, ושיפור הבנת הנקרא דרך שאילת שאלות על טקסטים שאותם הם קראו ומתן תשובות לשאלות אלה. במהלך התוכנית שולבו אלמנטים נוספים על מנת לקדם ולאתגר את התלמידים, כגון עבודה על איות, שאילת שאלות מורכבות יותר, סיכום רעיונות, כתיבת חיבורים ויישום התכנים השונים בקריאה עצמאית. בעקבות התוכנית נמצא שיפור מתון ביכולות פענוח, שטף הקריאה והבנת הנקרא ושיפור משמעותי באיות, הבנת פסקאות, פענוח פונמי והיכולת לתרגם אותיות לצלילים (Vaughn et al., 2010). מחקר אחר, מתאר ניסוי המבוסס על תרגול ומשוב מידי. בניסוי זה, תלמידי חט"ב הקריאו טקסט בפני המורה. כל פעם שהתלמיד טעה המורה הקריא את המילה באופן נכון וביקש מהתלמיד לחזור על המילה. המורה שיבח את התלמיד כאשר זה הצליח לחזור על המילה. לאחר סיום ההקראה של הטקסט (שערך 5-7 דקות בממוצע) המורה חזר לאותן המילים בהן התלמיד טעה ושאל אותו "מה המילה הזאת?". במידה והתלמיד הקריא את המילה בצורה הנכונה, המורה שיבח אותו, וכשהתלמיד טעה, המורה הקריא את המילה בצורה הנכונה וביקש מהתלמיד לחזור על המילה. המורה חזר על אותו תהליך פעם נוספת וביקש מהתלמיד לנסות לשפר את כמות המילים שהקריא באופן נכון. בשלב השני של הניסוי התלמיד התבקש להקריא כותרת של טקסט ולנסות לנבא מה יקרה בסיפור. לאחר מכן התלמיד התבקש להקריא את שתי השורות הראשונות של הטקסט ולנבא את המשך הסיפור. התלמיד המשיך והקריא את שאר הסיפור בשילוב עם תיקונים ומשוב שתוארו בשלב הקודם. בסיום ההקראה, המורה והתלמיד דיברו על ההתאמה בין הניבוי של הסיפור לסיפור בפועל. נמצא כי לאחר ההשתתפות בתוכנית זו התלמידים קראו בקצב מהיר יותר, עשו פחות טעויות בקריאה והתקדמו בהבנת הנקרא (Alber-Morgan et al., 2007).

בספרות מדווח על תוכניות אחרות שהתקיימו שלא במסגרת שעות הלימודים בביה"ס. דוגמה לתוכנית כזו מבוססת על התאמת שיטת הלימוד ליכולות של התלמיד. תלמידים שהתקשו בקריאה וביקשו סיוע בתחום זה, מילאו שאלון על מנת לקבוע את "סוג האינטליגנציה" המתאים להם ביותר לפי הקטגוריזציה של גרדנר (ורבלי, לוגי, ויזואלי, מוסיקלי, פיזי, נטורלי, בינאישי או תוך-אישי). מורים קיבלנו הנחייה בלימוד לפי שיטת האינטליגנציות המרובות של גרדנר והתאימו את צורת הלימוד לילדים (Al-Balhan, 2006). בתוכנית נוספת תלמידים חולקו לזוגות, כשאחד מבני הזוג תפקד כמורה פרטי עבור בן הזוג השני בתחום הקריאה (Baldwin Veerkamp, Kamps, & Cooper, 2007). הזוגות נפגשו באופן יומי וקראו ספרים יחד כשה"מורים הפרטיים" הנחו את המפגש באמצעות חומרי לימוד שקיבלו מהמורים (דפי הנחייה, כרטיסים עם מילים חדשות, שאלות על הבנת הנקרא וטושים). חשוב לציין כי שני בני הזוג קיבלו את ההזדמנות להיות "המורה הפרטי" ושילדים שונים עבדו יחד בתקופות שונות של השנה. בזמן המפגשים המורים הסתובבו בכיתה והשגילו על ההתנהלות של הקבוצות, בשילוב עם מתן פרסים עבור התנהגות טובה. תוכניות אלה הראו הצלחה והביאו לשיפור בהישגים כלליים לאורך השנה (Al-Balhan, 2006), וכן באוצר מילים ובהבנת הנקרא (Baldwin Veerkamp et al., 2007). בנוסף, שני מאמרים תיארו תוכניות התערבות שלא עברו הערכה אמפירית, כך שאין מידע על יעילותן של התוכניות: בתוכנית אחת תואר שימוש בספרים עם תמונות על מנת להעלות מוטיבציה לקריאה בקרב תלמידי חטי"ב (Costello & Kolodziej, 2006), ובשנייה הדרכה בקריאה ממערכת אינטרנטית עם אינטליגנציה מלאכותית המבוססת על לימוד אסטרטגיות לאיתור מבנה הטקסט (Wijekumer & Meyer, 2006).

בתחום הכתיבה נמצאו יחסית מעט מחקרים. במחקרם של Reynolds & Perin (2009) נערכה השוואה בין שלושה סוגי הכשרה לאסטרטגיות כתיבה שונות שהופעלו ע"י מורים במסגרת יום הלימודים בחטי"ב: (1) שימוש באלמנטים גרפיים בכדי להבין את המבנה של הטקסט, ו-(2) הכשרה באסטרטגיות סיכום, אינטגרציה בין טקסטים, קביעת מטרות, עריכה, רביזיה וניטור עצמי ו-(3) שיטת הלימוד המסורתית. הממצאים הראו השפעה חיובית של שתי אסטרטגיות הראשונות על הישגי הכתיבה בהשוואה ללימוד "המסורתי". זאת ועוד, השימוש בגרפיקה נמצא כבעל יתרון בולט במיוחד על איכות הכתיבה של התלמידים.

בספרות מדווח על שתי תוכניות התערבות לקידום האוריינות הלשונית, אשר עושות שימוש באמצעים טכנולוגיים שונים. תוכנית אחת שילבה בין טכנולוגיה, אומנויות, תקשורת ואוריינות ובמסגרתה תלמידים כתבו על עצמם ועל הקהילות שלהם בהנחיה של סטודנטים שתיפקדו כמורים פרטיים (Pearson Hathorn, 2005). על תוכנית זו לא נעשתה הערכה. בתוכנית אחרת, כל תלמיד ומורה קיבל מחשב נייד וניתנה תמיכה למורים בתחום שילוב טכנולוגיה בתוכנית הלימודים ושיטות ההוראה (Silvernail & Gritter, 2007). בעקבות התוכנית נמצא שיפור בכתיבה בקרב תלמידים שדיווחו על שימוש במחשב הנייד לצרכי כתיבה. בנוסף, בעקבות השימוש במחשב לצרכי הוראה, מורים דיווחו על שיפור באיכות העבודה של התלמידים ובמידת העניין שלהם בלימודים.

בספרות נמצאה תוכנית אחת בלבד אשר פיתחה את הקריאה והכתיבה של תלמידים באמצעות השימוש בטכנולוגיה דרך פורומים אינטרנטיים. בתוכנית זו נוצרו פורומים עם קבוצות של תלמידים, כשבכל פורום נבחרו טקסטים לקריאה ע"י החברים. לאחר מכן התלמידים דנו בחומרים שהם קראו באמצעות כתיבת תגובות בפורום. בנוסף, התלמידים קיבלו הנחייה לגבי כתיבה בפורומים ממורים, כגון שימוש בשפה אקדמית (Grisham & Wolsey, 2006). כל תלמיד נדרש לקרוא ולהגיב על לפחות 7 ספרים במשך השנה ולנהל דיון בפורום באינטרנט בהתייחס ל-4 ספרים. לאורך התוכנית התלמידים התבקשו לכתוב יומן מעקב בו תיעדו את חוויותיהם. ניתוח כתיבתם של התלמידים ביומנים הראה שבעקבות התוכנית נמצא שיפור באיכות כתיבתם אך לא בכמות המלל.

מורים. התוכניות שהתמקדו במורים עסקו בהכשרתם בכדי לקדם את ההישגים והכישורים האורייניים של תלמידים (Dee Nichols, Young, & Rickelman, 2007; Slavin, Chamberlain, Daniels, & Madden, 2009; RAND, 2008; Slavin et al., 2009). מתארים תוכנית, שבה מורים קיבלו הכשרה בלימוד קריאה על ידי שימוש באסטרטגיות מטה-קוגניטיביות. למשל, קריאת טקסט וניהול דיון סביב "שאלה גדולה" העולה מהטקסט וסביב ארגון הטקסט אשר מובילים לחשיבה מופשטת ולשאלות נוספות בקבוצה. בנוסף, המורים קיבלו הנחייה לעבוד עם הילדים בלמידה שיתופית (עבודה שיתופית בקבוצות קטנות של תלמידים) ולעבוד עם כל ילד על קביעת מטרות לשיפור הישגים, בשילוב עם מעקב אחר ההתקדמות ומתן משוב לילדים על התקדמות זו. במסגרת התוכנית, הילדים חולקו לקבוצות ע"פ רמתם בכתיבה (שנקבעה לפי מבחן) וקיבלו בכל יום שיעור הממוקד בקריאה למשך שעה בהתאם לתוכנית לימודים מובנית. בנוסף, התוכנית כללה מעקב אחר ההתקדמות של תלמידים באמצעות בחינות. התלמידים יכלו לעבור לקבוצות בעלות יכולת גבוהה יותר בהתאם להתקדמותם. בחינת יעילותה של תוכנית זו הצביעה על שיפור בקריאה, בהבנת הנקרא ובאוצר מילים של תלמידים שהשתתפו בתוכנית לעומת תלמידים שהשתתפו בתוכנית קריאה רגילה בביה"ס. במחקר אחר בוצעה הערכה של התוכנית "Just Read" המופעלת בפלורידה בארה"ב, בה מורים מומחים לאוריינות משמשים כמאמני קריאה למורים בביה"ס ומספקים להם הכשרה ותמיכה (RAND, 2008). המחקר מצא כי מאמני הקריאה עוסקים במגוון פעילויות בביה"ס כולל עבודה פרטנית עם מורים, אך יותר עם מורים לקריאה מאשר עם מורים לתחומי דעת באנגלית, במתמטיקה או במדעים. התוכנית הראתה הצלחה חלקית: מרבית המורים לקריאה ולמדעי החברה דיווחו שהמאמנים השפיעו על דרכי ההוראה שלהם. בנוסף, הממצאים מצביעים על שיפור קטן אך מובהק בהישגי הקריאה של תלמידים.

Nichols et al. (2007), מדווחים על תוכנית שבה המורים בביה"ס השתתפו בסמינר חודשי בו למדו על דרכים לשלב אסטרטגיות אורייניות (בכתיבה וקריאה) בתוכנית הלימודים שלהם (לדוגמה, אסטרטגיית סיכום, הכללה של המידע והסקת מסקנות מהכללות אלה, דיונים כיתתיים על חומרי קריאה, שימוש ברשימות מילים חדשות, כתיבה ביומן, וכו'). בכל מפגש למדו על אסטרטגיה אחת או שתיים והתבקשו למלא שאלון על מידת השימוש באסטרטגיות אלו בכיתתם. בנוסף, אותרו מורים בעלי הכשרה באוריינות בכל בית ספר לתפקד כמנהיגים בתחום ולהציע סיוע למורים בפיתוח תוכניות לימודים אשר משלבות תירגול של אסטרטגיות

אורייניות. הממצאים של המחקר הראו שמורים מימשו בכיתה טווח רחב של אסטרטגיות שלמדו עליהן, אך נמצאה נטייה לבחירת אסטרטגיות ספציפיות לפי מקצוע הלימוד. לדוגמה, נמצא כי מורי אנגלית השתמשו באסטרטגיית קריאה מודרכת בתדירות גבוהה, המורים למתמטיקה עשו שימוש רב באסטרטגיית "הפסקת 3 דקות לרפלקציה", ובקרב מורים למדעים נעשה שימוש תדיר ב"סיעור מוחות". מכאן ניתן ללמוד כי ייתכן ואסטרטגיות שונות מתאימות במיוחד לקידום האוריינות בתחומי לימוד ספציפיים.

תוכניות מערכתיות. מספר תוכניות התערבות מערכתיות כללו שינויים בית ספריים כלליים כגון הגדרת ציפיות וסטנדרטים בית ספריים ברורים מתלמידים בקשר לאוריינות (Andrade, Buff, Terry, Erano, & Paolino, 2009), יצירת תרבות אוריינית בביה"ס (Williams, 2009), הפעלת תוכנית הערכה שיטתית (Andrade et al., 2009; Williams, 2009), והקדשת זמן לאוריינות במהלך יום הלימודים (Williams, 2009). לא נעשתה הערכה של תוכניות אלה, אך ניתן לראות אלמנטים שלהן במדיניות של מדינות עם הישגים גבוהים באוריינות, כפי שמתואר בפרק הבא (עמ' 27).

התערבויות להגברת הקריאה לשם הנאה. ישנן עדויות לכך שעם המעבר לחטיבת הביניים חלה ירידה במידת העניין בקריאה לשם הנאה. בכדי להתמודד עם מצב זה, וילסון וקאסי (Wilson & Casey, 2007), סוקרים תוכניות שונות בביה"ס שנועדו לקדם את הרגלי הקריאה העצמאית בקרב תלמידים. לדוגמה, בבתי ספר ציבוריים בארה"ב, רווחת התוכנית "קריאה מואצת" (Accelerated Reading) - לפיה תלמידים נבחרים ברמת הקריאה שלהם ולאחר מכן בוחרים ספרים מתוך רשימת ספרים המותאמת לרמתם. לאחר קריאת הספרים התלמידים נבחרים בהבנת הנקרא באמצעות מחשב וזוכים לנקודות לפי הישגיהם במבחנים אלו. אולם, מחקרים אשר בדקו את התוכנית מצאו כי טווח הבחירה ברשימת הספרים מצומצמת למדי ולאחר סיום ההשתתפות בתוכנית, התלמידים אינם ממשיכים לקרוא באופן עצמאי. תוכנית אחרת - "קריאה שקטה ממושכת" (Silent Sustained Reading) - מקציבה זמן לקריאת פנאי במהלך יום הלימודים, כשילדים יש חופש בחירה לגבי תוכן הקריאה. יעילותה של תוכנית זו מוטלת בספק מכמה סיבות: (1) ילדים עם קשיי קריאה אינם מנצלים את הזמן לקריאה, (2) כתוצאה מהדגש הרב על עמידה בסטנדרטים של מבחנים מתוקננים, מורים אינם מקציבים זמן לקריאת פנאי באופן עקבי, (3) אין טווח רחב מספיק של ספרים שעומדים לרשות התלמידים בספריות ביה"ס כך שפעמים רבות התלמידים אינם מתעניינים בספרים המוצעים להם (Wilson & Casey, 2007). בהקשר זה נמצא כי ישנה חשיבות בהצעת חומרי קריאה מגוונים לתלמידים (כולל ספרי קומיקס, מגזינים ועיתונים) ובדיקת תחומי העניין האישיים שלהם בבחירת הספרים המוצעים בביה"ס. כמו כן, ההורים יכולים להוות גורם נוסף שיכול לתרום לעידוד הקריאה העצמאית של ילדיהם (ראה סקירה אצל Wilson & Casey, 2007; קאלין, 2004).

לסיכום, התוכניות לקידום אוריינות הן מגוונות, חלקן ממוקדות בפיתוח אסטרטגיות למידה שנועדו לתרום לשיפור מיומנויות אורייניות של תלמידים. כאשר ניתן לשלב אסטרטגיות אלו בתוכנית הלימודים הרשמית. חלק אחר, הממוקד בהכשרת מורים לשיטות הוראה מכוונות לאוריינות, נמצא כגורם עקיף המשפר את הישגי התלמידים. בתוכניות אחרות קידום

האוריינות מהווה חלק מתהליך של שינוי בית ספרי מקיף. סוג אחר של התערבויות פונה למימדים מוטיבציוניים של התלמידים על ידי הגברת העניין בקריאה ועידוד תלמידים להשקיע בקריאה. לצד השונות בין התוכניות השונות, ניתן ללמוד כי כל התוכניות דורשות תרגול רב ועבודה אינטנסיבית לאורך זמן, המלווה בניטור מתמיד של הישגי התלמידים.

אוריינות במדינות נבחרות

בפרק זה נציג את מאפייני החינוך לאוריינות במדינות נבחרות בעלות הישגים גבוהים במיוחד באוריינות לפי נתוני ה-PISA מ-2003 ו-2006, ושקיימות בהן חטיבות ביניים. מרבית המדינות הן רב לשוניות (מדוברות בהן באופן רשמי יותר משפה אחת), בעלות אוכלוסייה הטרוגנית ורב תרבותית. פירוט מדינות אלו מופיע בלוח הבא.²

פירוט המדינות שמובאות בסקירה לפי הגיל שבו מופנים התלמידים לחטיבת הביניים

מספר שנים בחטיבת הביניים	טווח הגילאים בחטיבת הביניים	
3	גילאים 12-15	קנדה
4	גילאים 12-16	אוסטרליה
4	גילאים 11-15	ניו זילנד
3	גילאים 12-15	אירלנד
3	גילאים 12-15	קוריאה הדרומית
3	גילאים 13-16	פינלנד
3	גילאים 12-15	ישראל- לצורך השוואה

<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=163>

<http://pisacountry.acer.edu.au/>

כפי שמוצג בלוח, קיימת שונות בין המדינות מבחינת גיל הכניסה ומשך הלימודים בחטיבת הביניים, כאשר חלק מהמדינות (שלוש מהן) דומות לדפוס הקיים בישראל. מה שמעיד על כך, שהמדינות בעלות התפוקות הלימודיות הגבוהות, אינן מתאפיינות במבנה ספציפי משותף. מכאן שהדבר יכול לרמוז על כך, שמבנה חטיבת הביניים (גיל הכניסה לחטיבת הביניים ומשך השהות בה) איננו קשור להישגים הגבוהים אלא לגורמים אחרים. על חלק מגורמים אלו ניתן ללמוד מהפירוט המובא לגבי כל אחת מהמדינות. לצורך הסקירה, לכל מדינה מובא תיאור המאפיינים האורייניים כגון הישגים, מדיניות, סטנדרטים ודרישות מהתלמידים על פי המידע המופיע באתרי האינטרנט הרשמיים של משרדי החינוך של אותן המדינות. על פי תיאור זה ניתן

² דרום קוריאה ופינלנד הן שתי מדינות שמובילות בהישגים בקריאה, אולם לא אותרו חומרים רלוונטיים באתרים הרשמיים של משרדי החינוך של מדינות אלו

יהיה לעמוד על הדרכים שהביאו אותן להצלחה. יש לציין שבאתרים אלו המידע אינו אחיד עבור כל מדינה ורמת הפירוט היא שונה ממדינה למדינה.

להלן התייחסות מפורטת לגבי כל מדינה:

אוסטרליה

אוסטרליה הייתה במקום רביעי (מתוך 57 מדינות בעולם) בהישגים בקריאה במבחני ה-PISA ב-2003 ובמקום שביעי ב-2006 (<http://www.pisa.oecd.org>). באופן רשמי, הסטנדרט הלאומי המוצהר של אוסטרליה בתחום האוריינות הוא שילדים יצליחו במבחנים הארציים לכיתות ג', ה', ז', וט' (Council of Australian Governments, n.d.).

בכדי להשיג יעדים אלה, על פי המסמך שותפות לאומית על אוריינות (Council of Australian Governments), אומצה מדיניות לקידום האוריינות בשלב שבו התלמידים לומדים בבתי ספר יסודיים, המדגישה את הצורך בקידום הישגיהם של ילידי היבשת (indigenous). בנוסף, מודגש החיפוש אחר שיטות התערבות שנמצאו מבחינה אמפירית כמשפרות לאורך זמן את רמת האוריינות בבתי ספר של כלל התלמידים ובמיוחד של אלה המתקשים בלמידת אוריינות. לשם כך, מופעלים מחקרי פיילוט על מנת לבחון התערבויות שונות ברמה בית-ספרית (<http://pilots.educationau.edu.au/node/555>). למרות שבמסמך הנ"ל לא מפורטות ההתערבויות הספציפיות, העקרונות שעומדים בבסיס התערבויות אלה הם שילוב הקהילה וקידום מעורבות הורים, יצירת מנהיגות בית ספרית של מנהלים ומורים בתחום האוריינות, מעקב אחר ההתקדמות של תלמידים בתחום האוריינות, קידום התפתחות המקצועית של המורים ויצירת תרבות בית ספרית התומכת באוריינות. יעדים ספציפיים יותר של ההתערבויות הם (1) הכשרת מורים – הקניית כישורים ואסטרטגיות שחשובים ללימוד אוריינות עם מיקוד בגילאים המוקדמים, והמשך הכשרה זו בחטיבות הביניים ובחינוך העל יסודי; (2) זיהוי ופיתוח משאבים שיכולים לסייע למורים בלימוד באיכות גבוהה בתחום האוריינות; (3) זיהוי ופיתוח משאבים שמותאמים לצרכיהם של תלמידים מרקעים שונים ומגוונים; (4) מתן גישה להכשרה מקצועית נוספת למורים בתחום האוריינות; (5) הגדרת סטנדרטים של אוריינות למורים בכל התחומים; ו- (6) מתן משאבים לתמיכה בכיתה בתחום האוריינות על מנת לסייע לבתי ספר לשפר את הישגיהם. לפי דו"ח Council of Australian Governments, באוסטרליה, מושקעים משאבים רבים באיתור אסטרטגיות יעילות לשיפור האוריינות וביצירת מאגר מידע של תוכניות ואסטרטגיות יעילות עבור אנשי מקצוע. מאמצים רבים הושקעו גם בפיתוח מסגרת המגדירה את התכונות העיקריות של תוכניות אפקטיביות באוריינות, שמבוססות על מחקרי פיילוט שנעשו באזורים שבהם המצב הסוציו-אקונומי נמוך. מסגרת זו משמשת את המדינה לריכוז מידע על מחקרים שנעשים על מנת לבדוק את תוכניות האוריינות המופעלות באוסטרליה. נוסף על כך, מופעלת רפורמה על מנת ליצור תרבות בית ספרית התומכת בהישגים גבוהים באוריינות. ברפורמה יש דגש רב על עידוד מעורבות הורית בחינוך לאוריינות. לבסוף, המדיניות של אוסטרליה תומכת בהערכה שיטתית של הישגים באוריינות על מנת לאתר נקודות חולשה בהן צריך להשקיע.

אירלנד

אירלנד הייתה במקום שביעי בהישגים בקריאה במבחני ה-PISA ב-2003 ובמקום שישי ב-2006 (<http://www.pisa.oecd.org>).

בהתבסס על דו"ח של משרד החינוך המפרט את תוכנית הלימודים בשפה האנגלית בבתי ספר על יסודיים (חטיבות ביניים ותיכונים), נמצא שמטרת תוכנית לימודים זו היא לפתח יכולות ואסטרטגיות אורייניות ודיבוריות בתחומים אישיים, חברתיים ותרבותיים. הדגש הוא על הקניית מיומנויות אורייניות בסיסיות של קריאה וכתובה ומיומנויות מורכבות יותר הנדרשות על מנת לנתח ולפרש טקסטים (Department of Education and Science, Ireland).

בשלב חט"ב, פותחה התוכנית Junior Certificate School Program, שהתחילה ב-1996 ומופעלת היום בכ-240 בתי ספר במטרה לשפר את הישגיהם של תלמידים בסיכון לפרישה מביה"ס. בתוכנית זו הושם הדגש על הקניית מיומנויות אורייניות בסיסיות. בנוסף, התוכנית מתמקדת בהכשרת מורים כך שיתאפשר למורים לאתר את נקודות החוזק והחולשה של תלמידים ובהתאם לכך לתכנן תוכנית אישית לכל תלמיד. במקרה זה, תוכנית הלימודים מחולקת ליעדים ברי השגה ובמתן משוב אישי לכל תלמיד. המשוב כולל פירוט הישגיו של הפרט והידע והכישורים שהוא רכש. בתוכנית ההתערבות מושם דגש מיוחד על נושא האוריינות תוך שימוש באסטרטגיות מגוונות כגון: שימוש במילות מפתח על מנת להרחיב את אוצר המילים של תלמידים, קריאת ספרים במשותף עם הורים והפסקת רצף הפעילות הלימודית היומית על מנת לקרוא במשך רבע שעה. ממצאים הראו שהתוכנית אכן השפיעה על למידת אוריינות בבתי הספר, כך שבבתי ספר שאימצו את התוכנית היו שיעורים רבים באוריינות (לפחות 5 בשבוע) וזמן נוסף במערכת השעות המוקדש למתן סיוע נוסף לתלמידים בתחום זה (Department of Education and Science, Ireland).

ניו זילנד

ניו זילנד הייתה במקום שישי בהישגים בקריאה במבחני ה-PISA ב-2003 ובמקום חמישי ב-2006 (<http://www.pisa.oecd.org>).

הדו"ח של ניו זילנד Ministry of Education, New Zealand שפורסם ב-2010 ועוסק באוריינות מראה שישנה הגדרה ברורה מאוד של הסטנדרטים שתלמידים צריכים לעמוד בהם מבחינת יכולות כתיבה וקריאה בכל שכבת לימודים ובהתאם לשלב ההתפתחותי בו הם נמצאים. לפי הסטנדרטים של ניו זילנד, "ילדים צריכים לדעת יותר מאשר לכתוב ולקרוא". הם צריכים להשתמש בכישורים אורייניים על מנת לעמוד בדרישות של תוכנית הלימודים, על תחומיה ודרגות הכיתה השונים. כך, שעם הזמן, הטקסטים שהתלמידים נדרשים לכתוב ולקרוא הם מורכבים ותוכנם מופשט יותר. בחט"ב מצפים מהתלמידים להגיב לטקסטים ולחשוב באופן ביקורתי. באופן ספציפי, על מנת שיהיו בעלי יכולות אורייניות, תלמידים נדרשים: 1. ללמוד את הקוד של שפה כתובה (לדוגמא, מודעות פונולוגית, קשר פונמי-גרפמי, זיהוי אוטומטי של מילים מוכרות); 2. ליצור משמעות מטקסט (לדוגמא, שימוש בידע קודם, ידע של אוצר מילים,

אסטרטגיות להשיג או להעביר משמעות) ; 3. לחשוב באופן ביקורתי (Ministry of Education, New Zealand, 2010).

בדרגות החינוך הנמוכות (בית ספר יסודי) רוב הכתיבה והקריאה של ילדים הלומדים בניו זילנד נעשות במסגרת שיעורים המוקדשים ללימודי אוריינות. בשנים אלה, הלימודים מתמקדים בפענוח בקריאה ובפענוח באיות על מנת להעביר רעיונות ומחשבות בכתיבה. מחט"ב ומעלה, עם התפתחות הידע והכישורים האורייניים, התלמידים משתמשים בכלים אלו בכל תחומי תוכנית הלימודים. בחטיבת הביניים, מורים נדרשים לזהות הזדמנויות לקדם אוריינות בכל תחומי הלימוד. בנוסף, יש דגש על הקשר בין שפה מדוברת לבין אוריינות, שמשפיעות אחת על השנייה. כך פיתוח אוצר מילים בשפה מדוברת מעשירה את יכולות האוריינות של ילדים (Ministry of Education, New Zealand, 2010).

קנדה

קנדה הייתה במקום שלישי בהישגים בקריאה במבחני ה-PISA ב-2003 ובמקום רביעי ב-2006 (<http://www.pisa.oecd.org>).

מבחינת סטנדרטים מוצהרים ודרכי פעולה, נתאר בנפרד שלש פרובינציות בקנדה בהן יש חטיבות ביניים: ניו ברנזוויק, פרינס אדוורד איילנד וסקסצ'יון.

ניו ברנזוויק - באופן רשמי ישנם סטנדרטים בתחום הקריאה והכתיבה. בתחום הקריאה, בסוף כיתה ח' תלמידים נדרשים לבחור טקסטים שמתאימים לצרכים ולתחומי העניין שלהם, לקרוא ספרים, להיות מסוגלים להבין או להסביר את השימוש בגרפיקה בטקסטים, לקרוא באופן שוטף ולהבין את הנקרא תוך שימוש באסטרטגיות שונות, להיות מסוגלים לחפש ולמצוא חומרי קריאה שונים ולהביע דעות אישיות לגבי הנושא שקראו עליו. בתחום הכתיבה, הסטנדרטים כוללים שימוש בכתיבה בתכיפות גבוהה, ידע בסיכום טקסטים ונושאים, הכרות עם אסטרטגיות לכתיבה יצירתית, הכרות עם צורות שונות של כתיבה (כגון סקרים, אוטוביוגרפיות, דרמות) וידע באיות (New Brunswick Department of Education).

מעיון בתוכנית הלימודים לאנגלית המפורטת במסמך New Brunswick

Department of Education, נמצא כי המדיניות של ניו ברנזוויק מבוססת על הוראה הבאה לענות על הצרכים של תלמידים מרקעים שונים ועם יכולות שונות. תלמידים נחשפים למגוון חוויות למידה בכיתה, כולל למידה בקבוצות קטנות, באופן עצמאי ובאופן כיתתי. כאשר התלמידים לומדים מגוון אסטרטגיות לקריאה (לדוגמא, סריקת טקסטים לזיהוי מידע רלוונטי) וכתיבה (לדוגמא, כתיבת סיכומים, כתיבת ראשי פרקים, איות מילים חדשות). המסמך מגדיר גישות שונות ללימוד עבור המורה וממליץ על שילוב ביניהן (לדוגמא, השימוש בתמה, יצירת פרויקט, סדנאות, שימוש בטקסט מרכזי או עבודה על מחבר). בנוסף, יש שימוש שיטתי ועקבי במגוון סוגי הערכה (פרויקטים, מצגות, מבחנים, סקרים, טפסים למשוב עצמי או עבודות). אחד העקרונות של הערכה הוא מעורבות התלמידים בתהליך זה, על מנת ליצור מוטיבציה פנימית.

פרינס אדוורד איילנד - בפרובינציה זו יש הכרה בכך שחשוב לטפח יכולות אוריינות כבר מגיל צעיר (Council of Atlantic Ministers of Education and Training, 2009). בהתאם

לכך, מושקע מאמץ מיוחד בפיתוח דרכי הערכה באוריינות לגילאים צעירים עם מיקוד על מוכנות בית ספרית. בהקשר זה הוצעו מספר המלצות לדרכי פעולה שיקדמו אוריינות בגילאים צעירים. בבתי ספר על יסודיים מופעלות ארבע יוזמות שונות: (1) קידום הידע המקצועי והכישורים של מורים באמצעות דגש על כישורי אוריינות בהכשרת סטודנטים להוראה, (2) השקעה בהערכה ומעקב אחר הישגי הלמידה של אוריינות בקרב תלמידים ושיפורם, (3) דגש על מנהיגות בתחום האוריינות על ידי מנהלי בתי הספר מתוך ההבנה לגבי הקשר בין אוריינות, תוכנית הלימודים, למידה, הוראה והערכה - קידום ההתפתחות המקצועית של המורים באוריינות והעברת ציפיות ושאיפות לתלמידים כחלק מתרבות בית הספר ו-(4) דגש על אוריינות כחלק אינטגרלי מתוכנית הלימודים בכל תחומיה כך שכל המורים בכל התחומים משלבים את האוריינות בהוראה שלהם (Council of Atlantic Ministers of Education and Training, 2009).

ססקטצ'וון - בפרובינציה זו, תלמידי חטיבות הביניים נדרשים ללמוד להקשיב, לדבר, לקרוא, לכתוב, לצפות ולייצג על מנת לחקור רעיונות, מחשבות, רגשות וחוויות, להבין ולהגיב באופן אישי וביקורתי לטקסטים מסוגים שונים, לנהל רעיונות ומידע, ולשפר יכולות תקשורתיות ולבנות קהילה (Saskatchewan Learning, 2006). מתוך עיון בתוכנית הלימודים לאנגלית (Saskatchewan Learning, 2006), ניתן היה ללמוד שהמטרה היא ללמד ילדים להשתמש בשפה בדרכים משמעותיות, ללמד על שפה ככלי הכרחי לחשיבה ותקשורת אפקטיביות וללמוד באמצעות השפה (הקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, צפייה וייצוג חוויות) על מגוון תחומים. היעדים הספציפיים שיש להשיג הם (1) לאפשר לילדים להשתמש בשפה על מנת לבטא מחשבות ורעיונות, (2) לפתח את היכולות השפתיות של התלמידים כפונקציה של יכולות החשיבתיות שלהם, (3) להרחיב את הידע והשימוש של תלמידים בשפה האנגלית, (4) לפתח את הכישורים וההנאה של תלמידים מהקשבה, דיבור, קריאה, כתיבה, צפייה וייצוג, (5) לפתח את היכולות של תלמידים להבין, להגיב ולהעריך מגוון של טקסטים בצורות שונות. תוכנית הלימודים באנגלית היא לפי יחידות משמעות – זאת אומרת, שכל יחידה מבוססת על הקשר שונה, וכוללים הקשרים אישיים ופילוסופיים (דימוי עצמי, רגשות, וכו'), חברתיים, תרבותיים והיסטוריים (קשרים בינאישיים, קהילה, אירועים לאומיים, וכו'), דמיוניים וספרותיים, תקשורתיים, סביבתיים וטכנולוגיים. הם מאמצים גישה התפתחותית ומתכננים את תוכנית הלימודים בהתאם לידיע וליכולות המצטברים עם הגיל, תוך השקעה בכל שלב התפתחותי. מורים מודרכים לבחור שיטות ואסטרטגיות הוראה לפי הצרכים ונקודות החוזק של תלמידים, להשתמש במגוון שיטות הוראה כולל הוראה פרונטאלית ופעילויות עצמאיות, לוודא שתלמידים מבינים מה מצפים מהם ועל מה הם מוערכים, להשתמש במגוון שיטות הערכה שמתאימות למטרות הלמידה, לשיטות ההוראה ולצרכי התלמידים ולתמוך במשוב עצמי והערכה עצמית של תלמידים (Saskatchewan Learning, 2006).

סיכום - בפרק זה בחנו את מאפייני מדיניות האוריינות במדינות הנבחרות, בהן היו הישגים גבוהים במיוחד במבחני ה-PISA ואשר קיימות בהן חטיבות ביניים. למרות שנמצאו הדגשים שונים בכל מדינה, ניתן להצביע על כמה מאפיינים שכיחים שעשויים להסביר את הצלחתן: (1) לחלק גדול מהמדינות הייתה מדיניות שתמכה בלמידת אוריינות באופן כלל בית

ספרי וקהילתי. ניתן לראות במדיניות זו חתירה לביסוס תרבות בית ספרית אוריינית. תרבות זו, יכולה להיות בעלת השפעה רבה על היכולת של בתי ספר לקדם את נושא האוריינות ועל הקצאת המשאבים לעניין זה; (2) ברוב המדינות הוגדרו באופן ברור סטנדרטים להצלחה באוריינות כולל אוסטרליה, ניו זילנד וקנדה. יתר על כן, ההגדרה הברורה של מטרות להשגה בתחום האוריינות תורגמה לדרכי פעולה; (3) מאפיין נוסף המשותף למדינות שתוארו הוא השקעה בהערכה אמפירית של תוכניות לקידום אוריינות והשימוש בהתערבויות אשר יעילות מבחינה אמפירית; (4) מספר מדינות מציעות לאנשי מקצוע מסמך מנחה לבחירת תוכניות לבית הספר ע"פ ההערכות שנעשו; (5) תשומת לב הופנתה להתפתחות המקצועית של מורים בנושא האוריינות, עם דגש על קידום אוריינות בכל תחומי תוכנית הלימוד בחטיבות ביניים ובבתי ספר על יסודיים; (6) המדיניות הרשמית במספר מדינות כללה את נושא מעורבות הורים, שלפי המחקר עשוי להיות משמעותי מאוד בהצלחה בית ספרית; (7) חשוב לציין כי במדינות שהוצגו קידום נושא האוריינות והעמדתו כמרכזי בתהליך החינוכי מתחיל מגיל צעיר, כאשר התלמידים נמצאים במסגרת החינוך היסודי. במובן זה, המדינות בעלות ההישגים הבין-לאומיים הגבוהים בתחום האוריינות הלשונית, משקיעות בתחום זה, בשלב מוקדם של התהליך החינוכי, עוד לפני הכניסה לחטיבת הביניים.

חטיבות הביניים: נקודת מבט מקומית

היקף התופעה

חטיבות הביניים, ובעיקר חטיבות ביניים הצמודות לחטיבה העליונה (בית ספר שש שנתי) הן מסגרות לימוד נפוצות בישראל (בן ששון, פורסטנברג ושפיגל, 2001). נתונים המתייחסים לשנת 2006 מראים כי בארץ יש כ-636 חטיבות ביניים, מהן 70% הן חטיבות הצמודות לחטיבה העליונה. במסגרת חטי"ב לומדים קרוב ל-75% מכל תלמידי כיתות ז'-ט' (למ"ס, 2007). אחוז זה בולט בעיקר בחינוך הערבי שבו 77% מהתלמידים לומדים במסגרת 137 חטיבות ביניים, שמחציתן הן חטיבות צמודות (נתוני משרד החינוך נכון ל-2006). בחינוך העברי לומדים 72% מתלמידי כיתות ז'-ט' ב-506 חטיבות ביניים, ש-75% מהן צמודות לחטיבה העליונה. בחינוך הממלכתי דתי תופעת החטיבות הצמודות בולטת יותר מאשר בחינוך הממלכתי (91% בהשוואה ל-69% בהתאמה; מתוך רש, 2008). בחינוך העצמאי (חרדי) אחוז הלומדים בחטי"ב הוא אפסי (יש רק שתי חטיבות ביניים של בנות המהוות 0.1% מכלל הלומדים בחטיבות ביניים במדינת ישראל; למ"ס, 2009). כך שלמעשה, תוכנית הרפורמה והחיטוב אינה חלה על תלמידים אלו. מסקירת הספרות ניתן ללמוד על מספר מאפיינים של חטי"ב בישראל הדומים לאלו שדווחו במדינות שונות בעולם. להלן פירוט בנושא זה.

מאפיינים ארגוניים של חטיבת הביניים

מבחינה ארגונית, אחת הטענות המוצגות ביחס לקשיים שבפניהם עומדת חטי"ב מתייחסת למיעוט המשאבים בהשוואה לבית הספר היסודי או החטיבה העליונה (רש, 2008). הדבר בא לידי ביטוי במספר מדדים: גודל בית ספר, גודל הכיתה, יחס מורה-תלמיד וממוצע שעות לימוד לכיתה.

גודל בית הספר. בממוצע חטי"ב גדולה יותר מאשר בית הספר היסודי והחטיבה העליונה (למ"ס, 2007), אם כי קיימים הבדלים לפי מגזר. בחינוך הערבי הגודל הממוצע של חטי"ב דומה לזה של בית הספר היסודי (480 ו-472 תלמידים) והוא גבוה מזה שבחטיבה העליונה (325 תלמידים; למ"ס, 2007). בחינוך העברי יש בממוצע 380 תלמידים בחטי"ב, 287 בבית הספר היסודי וכ-250 תלמידים בחטיבה העליונה, כאשר חטיבות הביניים הן גדולות יותר בחינוך הממלכתי בהשוואה לממלכתי-הדתי (466 בהשוואה ל-211 תלמידים).

גודל כיתה. באופן כללי בחטי"ב ניכרת הצפיפות בכיתות יותר מאשר בחינוך היסודי ובחטיבה העליונה (31, 25 ו-26 תלמידים בכיתה, בהתאמה; למ"ס, 2007). בעוד שלאורך זמן, בחינוך היסודי ובחטיבה העליונה ישנה מגמה לירידה במספר התלמידים בכיתה, בחטי"ב ישנה יציבות (מאז 1990 עד 2005; משרד החינוך, 2006). גם בהשוואות בין לאומיות נמצא כי בישראל מספר התלמידים הממוצע בכיתה בחטי"ב (בממוצע 32.5) הוא גבוה מהממוצע במדינות המשתייכות לארגון ה-OECD (23.9 נכון ל-2008; קלינוב, 2010). ישראל היא בין המדינות שחל בהן גידול ניכר במספר התלמידים לכיתה במסגרת חטי"ב (Education at Glance, 2009). יחד עם זאת, בעוד 32.5 תלמידים לכיתה הוא הממוצע, בין יישובים ובין בתי ספר באותו יישוב תתכן שונות רבה בגודל הכיתה. על כך אנו לומדים מדבריה של גב' גילה קלדרון המתייחסת לעיר תל-אביב: "קודם כל חטיבות הביניים הן מאוד שונות אחת מהשנייה. יש בעצם שלוש קבוצות –

חטיבות מאוד גדולות, עם 320 ילד בשכבה, 40 ילד בכיתה ולפעמים 42 ילד בכיתה, יש לנו כמה כאלה. יש חטיבות ביניים בינוניות, בחטיבות ביניים גדולות יש 7-8 כיתות בשכבה, תלוי בגודל, ויש חטיבות ביניים בינוניות שיש בין 5 ל- 6 כיתות בשכבה, כיתות מלאות, 37-38 תלמידים. ויש חטיבות ביניים יותר קטנות. עכשיו מה שאנחנו עושים, בתי ספר שנמצאים בסביבה שמי שמזין אותם זה תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך מטבע הדברים מעמד סוציו-אקונומי נמוך מנבא גם הישגים, אנחנו משקיעים שם הרבה מאוד משאבים. בין היתר אנחנו מקטינים את מספר התלמידים בכיתה, ויש לנו שם בסביבות 30 ילד בכיתה, אנחנו פותחים כיתות לא תקניות מתקציב עירוני, אז זאת הקבוצה השלישית שנמצאת רובה ככולה בדרום העיר, ששם את יודעת מטרזת האוכלוסייה הזאת."

מדברים אלו ניתן ללמוד על שיקול הדעת של מקבלי ההחלטות בעיר תל-אביב, בהקצאת המשאבים לחטיבות הביניים בהתאם לצרכים החברתיים והלימודיים של בית הספר. במקרה זה, תלמידים מרקע חברתי שונה לומדים בכיתות בעלות צפיפות שונה. כמובן, שדווח זה מבוסס על העיר תל-אביב בלבד ותייכך מדיניות שונה ברשויות מקומיות אחרות.

בהבחנה לפי מגזרי החינוך נמצא, כי ממוצע התלמידים לכיתה בחט"ב בחינוך הממלכתי העברי (31.8) הוא גבוה יותר מאשר בחינוך הממ"ד (26.1) ובחינוך הערבי הוא גבוה יותר מהחינוך העברי (35 לעומת 31). יש לציין, כי במגזר העברי הכיתות המשרתות אוכלוסיות מבוססות הן גדולות מאלו המשרתות אוכלוסיות חלשות מבחינה חברתית-כלכלית (ראו לעיל מקרה תל-אביב). בחינוך הערבי לא נמצא הבדל בגודל הכיתה על פי רקע חברתי, כלומר לא ניתנת העדפה לתת-קבוצות חלשות (בלס, 2010; הדבר נמצא גם ביחס למספר שעות שבועיות בכיתה). בהתאם לכך, מהיראיון עם גב' גילה קלדרון נתן ללמוד שישנו מאמץ של העירייה (תל-אביב) להקטין את מספר התלמידים בכיתה בבתי ספר הכוללים אוכלוסייה ממיצב סוציו-אקונומי נמוך יותר בכדי לאפשר את קידום הישגיהן, כנאמר: " בתי ספר שנמצאים בסביבה שמי שמזין אותם זה תלמידים ממעמד סוציו-אקונומי נמוך, ומטבע הדברים מעמד סוציו-אקונומי נמוך מנבא גם הישגים, אנחנו משקיעים שם הרבה מאוד משאבים. בין היתר אנחנו מקטינים את מספר התלמידים בכיתה, ויש לנו שם בסביבות 30 ילד בכיתה, אנחנו פותחים כיתות לא תקניות מתקציב עירוני".

יחס מורה- תלמיד. היחס בין מורה לתלמידים בחט"ב הוא נמוך מזה שבבית הספר היסודי אך גבוהה מזה שבחטיבה העליונה. לאחרונה דווח על כך שבישראל היחס בין תלמידים למורים בחט"ב הוא נמוך מממוצע ה-OECD (12.2 לעומת 13.7; EAG, 2010). אולם, בשנים שעברו בישראל, המגמה הייתה הפוכה (EAG, 2009).

שעות הוראה כללי לכיתה. בכל מערכת החינוך, נכון לשנת 2006, מספר שעות ההוראה, הכללי³ המוקצה לכיתה בחט"ב היה גבוה מזה שביסודי (49.7 לעומת 45) ונמוך מזה שבחטיבה העליונה (54.9). אולם, בעוד ששעות ההוראה ביסודי נשארו יציבות לאורך עשר השנים האחרונות, בחט"ב ובחטיבה העליונה חלה ירידה של כ-5 שעות שבועיות לכיתה (משרד החינוך, המינהל לכלכלה ותקציבים, תחום כלכלה וסטטיסטיקה, 2007). נתונים אלו משקפים את

³ ממוצע השעות לכיתה כולל את כל שעות הלימוד בבית-הספר ובכלל זה פיצול כיתה לקבוצות לימוד קטנות יותר ופעילויות מיוחדות, כגון טיפול פרטני וכן שעות לבעלי תפקידים שונים כגון שעות ניהול ושעות למחנכי הכיתות.

ממוצע המשאבים הכלליים הניתנים להוראה בכל כיתה במסגרות הלימוד השונות. אולם, אין הדבר בהכרח מתורגם לשעות לימוד בפועל בכיתה. כך שהתלמידים בכל מסגרת לימוד יכולים ללמוד פחות שעות מהמדווה לעיל (וורגן, 2010). אם כי אין לנו נתונים מדויקים על כך, מידע מסוים על שעות הלימוד הנלמדות בפועל בכיתות ניתן לקבל ממחקרם של בן אבות רש, כפי שיובא בהמשך בתיאור תוכנית הלימודים בחטיבת הביניים.

כוחות ההוראה. כוחות ההוראה במערכת החינוך מתאפיינים בדומיננטיות של נשים, באקדמיזציה הבאה לידי ביטוי בעיקר בעלייה בשיעור המורים בעלי תואר שני ובתהליכי הזדקנות של אוכלוסיית המורים (למ"ס, 2008 ב'). כמו כן, בממוצע, נוטים המורים לעבוד במשרה חלקית. ממצאים אלו עולים גם מהראיון עם גב' גילה קלדרון, לפיו ישנם מורים מבוגרים רבים, וכן ישנם מורים רבים המקבלים "שעות גיל" וכך עובדים במשרות קטנות יותר, מצב היוצר עומס על המערכת.

בהבחנה לפי דרגת ביה"ס ניתן ללמוד כי מורי חטיבות הביניים הם בתוכם בין מורי החינוך היסודי לבין מורי החטיבה העליונה. בהשוואה למורי היסודי, המורים המלמדים בחט"ב הם בעלי שנות וותק (ומבוגרים בגיל) רבות יותר, ובעלי רמת השכלה גבוהה יותר, אך נמוכים יותר בשני מדדים אלו בהשוואה למורים בחטיבה העליונה. מבחינת שיעור הנשים, בחט"ב יש פחות נשים מאשר ביסודי, אך יותר מאשר בחטיבה העליונה.

דפוסיים אלו מתקיימים בחינוך הערבי והעברי. יחד עם זאת, בחינוך העברי יותר מאשר בחינוך הערבי, מאפייני מורי חטיבות הביניים (מבחינת גיל, השכלה, ותק ושעות עבודה) דומים יותר למורי החטיבה העליונה מאשר למורי היסודי (למ"ס, שנתון 2008). ניתן להצביע על כך שבחינוך העברי ההבחנה בין מורי חט"ב למורי החטיבה העליונה הולכת ומטשטשת. כיום יותר מאשר בעבר, רבים ממורי חט"ב גם מלמדים בחטיבה העליונה (40% ב-2008 לעומת 19% ב-1990, למ"ס, 2008 ב'). הדבר בלט באחד הראיונות⁴ שבו נאמר שישנה תפיסה של רציפות פדגוגית מכיתה ז' עד י"ב: "מנהל שש שנתית, תוכנית עבודה שש שנתית, רצף פדגוגי שש שנתית. חותרים לכך שמורים ילמדו גם בחט"ב וגם בחט"ע". גם גב' גילה קלדרון הדגישה את העובדה שכיום בתל-אביב ישנם בתי ספר שש שנתיים מכיתה ז' עד י"ב. מריאיון זה עולה, בנוסף, כי ישנם מורים שמלמדים גם בחטיבות הביניים וגם בחטיבות העליונות,⁵ וכי אין הבדל בשיטות ההוראה בין חטיבת הביניים לחטיבה העליונה.⁶ במובן זה, מבחינה ארגונית, חט"ב, על כוחות ההוראה שבה, היא חלק בלתי נפרד מהחינוך העל יסודי. תפיסה זו מצד גורמים במשרד החינוך תואמת את המבנה הארגוני השכיח במערכת החינוך של חטיבה צמודה לחטיבה העליונה. בחינוך הערבי ההבחנה בין מורי החטיבה העליונה לחט"ב היא חדה יותר ונשמרת לאורך זמן. רק 17% ממורי חט"ב מלמדים בחטיבה העליונה (למ"ס, 2008 ב').

⁴ המרואיין ביקש להישאר אנונימי. בראיון נאמר "כלל בתי"ס הם מקיפים שש שנתיים, ז'-י"ב, לא מאמינים בבידול בחט"ב/חט"ע, כי אין רציפות פדגוגית. מנהל שש שנתית, תוכנית עבודה שש שנתית, רצף פדגוגי שש שנתית. חותרים לכך שמורים ילמדו גם בחט"ב וגם בחט"ע. מעסיק של חט"ע: הרשת, חט"ב: משרד החינוך – בעייתיות בירוקרטית".

⁵ "בחטיבות הביניים כמעט כולם עובדי משרד חינוך, למרות שאנחנו עושים גם שאילה והשאלה ויש גם מורים שמלמדים בחטיבה העליונה"

⁶ בתשובה לשאלה האם יש הבדל בשיטות ההוראה בין חטיבת הביניים והתיכון: " בגדול לא, זה אפילו אותם מורים הרבה פעמים".

לסיכום, נראה כי חטי"ב מתאפיינת בגודל בית ספר, גודל כיתה ויחס מורה-תלמיד גבוהים יותר בהשוואה לבית הספר היסודי או לחטיבה העליונה. מורים נוטים לדווח על עומס וצפיפות בכיתות, חוסר במבנים מתאימים וחוסר בשעות למורים. באופן כללי, בהשוואה למורים ביסודי, המורים בחטי"ב פחות מרוצים מביה"ס ומעבודתם והם מדווחים שהם חשים שמוטל עליהם עומס עבודה כבד מדי (מדינת ישראל, 2008א').

יש לציין, כי לא נמצא מידע המבחין בין מאפייני חטיבות הביניים הצמודות לעומת העצמאיות. אולם, סביר להניח שהקשיים (לפחות חלקם) שמדווחים בולטים בחטיבות ביניים הצמודות לחטיבה העליונה, שכן מנהלים נוטים להשקיע משאבים רבים יותר בחטיבות העליונות מאשר בחטי"ב (רש, 2008). אם כי בחטיבות הביניים הצמודות לחטיבה העליונה ישנו פוטנציאל ליהנות מסביבה לימודית מגוונת ועשירה יותר מחטיבות הביניים העצמאיות, קיים ספק במידה שתלמידי החטיבות הצמודות מממשים יתרונות אלו, שכן ניתנת עדיפות בניצול משאבים אלו לתלמידי החטיבות העליונות (אופלטקה וטובין, 2008)⁷. יתר על כן, בשל הדמיון ההולך וגדל במאפייני מורי חטיבות הביניים למורי החטיבות העליונות, והנטייה של חלק ממורי חטיבות הביניים ללמד גם בחטיבה העליונה, ניתן לשער, שהמורים בחטי"ב הנחשפים לתנאי הוראה קשים יותר מעמיתיהם בחטיבה העליונה יגלו יותר תסכול ופחות שביעות רצון ורצון להשקיע מאמץ בעבודתם ממורי החטיבה העליונה. נושא זה עדיין דורש בחינה.

באופן כללי, נראה שתנאי הלימוד ותנאי העבודה של המורים, כפי שאלו נבחנו בגודל בית ספר, גודל כיתה ויחס מורה-תלמיד, הם קשים בחטי"ב. הדבר בולט בחינוך הערבי ובעיקר בחינוך הבדואי יותר מאשר בחינוך העברי. תנאי ההוראה הקשים המאפיינים את חטי"ב בולטים לאור מורכבות גיל ההתבגרות של התלמידים הלומדים במסגרת לימודית זו. מכאן, שנתונים אלו מעלים ספקות בדבר יכולתם של המורים להתמודד עם תהליכי הלמידה וההוראה בכיתה בחטי"ב, שכידוע היא הטרוגנית מבחינת יכולת התלמידים ותובענית מבחינת צורכיהם המגוונים והייחודיים (אופלטקה וטובין, 2008, עמ' 58; רש, 2008), כפי שהסקנו גם על בסיס הספרות הבינלאומית. יתר על כן, כפי שמציינת ד"ר ענבר, הציפיות מהמורים לא ברורות ומגובשות בהשוואה למורי החטיבה העליונה היודעים לקראת מה לכוון את ההוראה שלהם⁸. זאת ועוד, לאחרונה פורסם בדו"ח "מבט לחינוך 2010" של ארגון ה-OECD (EAG 2010), שבישראל ההשקעה לתלמיד בחינוך היא נמוכה מהממוצע של ה-OECD. בעוד בין השנים 1995 ל-2007 ההשקעה בחינוך עלתה ב-8% בישראל, במדינות ה-OECD היא עלתה בממוצע ב-

⁷ בסקירת הספרות נמצאו שלושה מקורות שהתייחסו לחטיבות צמודות לעומת עצמאיות: רש (2008) ואופלטקה וטובין (2008) שהסתמכו על ראיונות עם מספר מורים או מנהלים ומצגת נתונים שהופקה על ידי ראמ"ה (2008) המשוואה בין חטיבת עצמאית, חטיבה צמודה ובית הספר היסודי. בשני המקורות האחרונים לא היתה כל התייחסות לחינוך הערבי.

⁸ "טוענים שחטיבת הביניים יותר קשה, כי בחטיבה העליונה ישנה כבר הסללה. חטי"ב זה גם גיל קשה. קשה לי לומר מי שורד יותר. בחטיבה העליונה למורה יש אופק ברור, יש לתלמידים ולו מטרות זהות שלא באות לידי ביטוי בחטי"ב ואם אתה מצליח להראות שאתה יכול להוביל להצלחה במבחנים החיצוניים אתה מתברג טוב יותר. בחטי"ב יש עדיין מטרות נוספות, לשמחתי. אתה עוד צריך להתמודד עם התלמידים, הציפיות מהמורה הן ברמה אחרת מזה שבעליונה וזה קשה למורה בשנתו הראשונה. חטי"ב מהווה אתגר קשה יותר מאשר בעליונה. לגבי השרידות הכל תלוי בהקשר. תלוי בביה"ס, כמה תמיכה מקבלים בביה"ס, נותנים לך כיתות בעייתיות, אינטראקציה בין הגורמים הללו. זה לא פשוט להיכנס אליה. בחטיבה עליונה הציפיות מאוד ברורות, בחטי"ב הכל אמורפי."

42%. נתונים אלו כוללים גם את המצב של חט"ב, המהווה חלק מהחינוך העל יסודי. יתכן והשיפור הקל בהשקעה בתלמידים הוא נמוך יותר בחט"ב, שכן, כפי שמלמדת סקירה זו, ישנה העדפה בהשקעה בחינוך בחטיבה העליונה. יחד עם זאת, יש לציין כי בסקירת הספרות לא נמצאו מחקרים שבחנו את השפעתם של משאבי חט"ב על תהליכים או תפוקות חינוכיות. על ההשלכות השליליות האפשריות של מאפייני חט"ב ניתן ללמוד מהספרות במדינות אחרות בעולם.

התהליך החינוכי

סקירת הספרות מאפשרת לאפיין את חט"ב מבחינת התהליכים הפדגוגיים שבה. בחלק זה ישנה התייחסות לתוכנית הלימוד הרשמית המחייבת, לדרכי ההוראה ולאקלים הבית ספרי. **תוכנית הלימודים.** בחינת תוכנית הלימודים הרשמית, כפי שזו מפורסמת בחוזר מנכ"ל, משקפת את מוקדי והדגשי הלימוד בחט"ב (גילאי 12-14). בהשוואה בין לאומית (על בסיס מדינות ה-OECD) של תוכניות הלימוד הרשמיות, נמצא כי ישראל קרובה ל**ממוצע** של מדינות ה-OECD (40%) מבחינת האחוז של שעות הלימוד המוקדשות להוראת מקצועות הליבה שהם חובה (קריאה, כתיבה, ספרות, מדעים ומתמטיקה). בהקשר זה, מהיראיון עם גבי גילה קלדרון עולה, כי יש מאמצים ברמה של מעצבי מדיניות להתמקד במקצועות הליבה ולקדם את ההישגים בתחומים אלו⁹. באופן ממוקד בתחום הלשוני (קריאה, כתיבה וספרות), נמצא כי בממוצע מדינות ה-OECD מקדישות לכך 16% מהזמן ההוראה הכולל (EAG, 2009), בעוד שישראל קרובה לממוצע זה בחינוך העברי ומעל לממוצע בחינוך הערבי¹¹. ביטוי לכך מובא בתוכנית הלימוד המחייבת, כפי שיפורט להלן. על פי חוזר מנכ"ל התשס"ט (משרד החינוך, 2009), תוכנית הלימוד הפורמאלית המחייבת מורכבת מארבע אשכולות: (1) **אשכול א**: מקצועות "שפות היסוד" - שפת אם, מתמטיקה, מדעים ואנגלית. חובה ללמד את כל המקצועות הללו לאורך כל שנות חט"ב (סך כל שעות מינימום נדרשות 44 ש"ש בחינוך העברי ו-69 ש"ש כולל שעות ההוראה המוקדשות ללימוד השפה העברית בחינוך הערבי). (2) **אשכול ב**: מקצועות "ליבה חינוכית" - ארבעה תחומי חינוך - חינוך אזרחי, חינוך למורשת תרבותית, חינוך חברתי וכישורי חיים וחינוך גופני. קיימת חובה ללמד מקצועות אלו בכל שנות חט"ב

⁹ השינוי בהשקעה לתלמיד במדינות שהישגיהן גבוהים ואשר לגביהן היו נתונים הוא: אוסטרליה 36%, פינלנד 26%, אירלנד 109% (EAG, 2010).

¹⁰ "אני אישית נפגשתי עם כל רכזי המקצוע בארבעת מקצועות הליבה, וביחד עם המדריכות והפיקוח בנינו איזשהו מתווה שמתאים לכל מקצוע. המתווה הזה בעצם מגייס את כל הצוות - מנהל, מחנך, רכז מקצוע, מורה מקצועי, כאשר כולם צריכים להיות אחראיים למה שקורה בכיתה ולהישגים של התלמיד".

¹¹ יש לציין שלפי הפרסום האחרון של EAG (2010), בישראל מספר שעות הלימוד המוקדשות להוראת השפה (קריאה, כתיבה וספרות) הוא דומה לזה של מספר מדינות מובילות בהישגיהן, כגון פינלנד וקוריאה (עמ' 374). מתן חשיבות להוראת תחום האוריינות ניתן ללמוד גם מהראיון עם גבי גילה קלדרון אשר התייחסה למאמץ המושקע בנושא זה בעיר תל-אביב" קודם כל אחד ממקצועות הליבה הוא מקצוע של שפה, שפה עברית. כך מטבע הדברים יש עליו דגש. הוא אחד המקצועות שנמצאים בפרוקוס, ובעצם יש עבודה מאוד מאוד רצינית, כולל מבחנים, מבחנים משווים, מבחנים שכבתיים, וכו' וכו'. גם שלוש פעמים בשנה יחד עם מפקחת המחוז אנחנו נקיים, זה גם כן חדש, ישיבות סטטוס, בהם נדע בכל אחד ממקצועות הליבה מה המצב בבתי הספר כדי לשפר. בנוסף, האמת היא שהשנה היא גם שנת השפה העברית, אני מאוד אוהבת את הנושא הזה, והוא מאוד מתחבר לי לנושא של זהות יהודית-ישראלית שהוא נושא שאנחנו עוסקים בו כמו שאמרת לי. אז אנחנו חושבים על כל מני דברים. קודם כל אנחנו נעשה חידון וירטואלי, כנראה, זה כבר בתהליך של חשיבה ובניה. יכול להיות... יש לנו עוד כל מני רעיונות, היום ישבתי על זה עם עוד מישהו... יכול להיות שנעשה משהו סביב הנושא של שפה, נגיד למשל חגים חשבנו לעשות... אבל הנושא הזה הוא מאוד חשוב לנו".

(היקף נדרש 15 ש"ש בחינוך העברי ו- 12 ש"ש בחינוך הערבי). בחלק זה, כישורי החיים מותאמים לגיל ההתבגרות וישנה תוכנית ליבה לכל דרגת כיתה (<http://cms.education.gov.il/educationcms/portaltalimid/matzavim/kishureychaim.htm>) (3) **אשכול ג'**: מקצועות "ליבה חינוכית-אקדמית: רוח וחברה", כמו תנ"ך, היסטוריה, ספרות, גיאוגרפיה, תרבות, מורשת ודת (היקף של עד 72 ש"ש). (4) **אשכול ד'**: שפות נוספות ולימודי בחירה (היקף של עד 24 ש"ש). על פי הוראות משרד החינוך, תוכנית הלימוד בחינוך הממלכתי העברי היא בהיקף של **לפחות** 107 שעות לתקופה של שלוש שנים, מכיתה ז' עד ט'. היקף דומה של שעות קיים גם בחינוך הערבי. בחינוך הממ"ד היקף השעות הוא 109 שעות.

בהתמקדות בהוראת השפה, ניתן להצביע על כך שבחינוך העברי (ממלכתי וממלכתי דתי) חובה ללמד שפת אם (לא כולל ספרות) לפחות 3 שעות בכיתה ז' וח' ושעתיים בכיתה ט'. עם מקצוע הספרות¹² (שש שעות בשלוש שנים), היקף שעות ההוראה הכולל יכול להגיע עד 14 שעות. בחינוך הערבי (ערבי, בדואי ודרוזי) היקף השעות הוא 5 שעות שבועיות בכל דרגת כיתה המוקדשות להוראת שפת אם (שפה וספרות) ובנוסף נדרש ללמוד 4 שעות שפה עברית. מכאן שבעוד שבחינוך העברי כ-13% מהיקף שעות הלימוד מוקדשות לתחום השפה והספרות, בחינוך הערבי הוא גבוה יותר - 27%. הבדל זה נובע מכך שהתלמידים בחינוך הערבי נדרשים ללמוד את השפה הערבית וגם ללמוד ולשלוט היטב בשפה העברית, שאינה שפת אם.

נראה כי תוכנית הלימוד הרשמית המחייבת מתאפיינת בשלשה פרמטרים בולטים: (1) ניתן בה ביטוי למאפיינים הייחודיים של כל מגזר חינוכי (בן-אבות ורש, 2002). כך למשל יש שעות המוקצות למורשת הדרוזית (6 שעות לפחות) או למורשת דת ותרבות בחינוך הערבי (6 שעות). (2) בתוכניות הלימוד ישנה גמישות מבחינת ארגון השעות בין כיתות ז'-ט' (בעיקר ישנה גמישות ביחס לשעות הלימוד של מקצועות הבחירה). כלומר, למנהל בית הספר ישנו שיקול דעת רב לגבי האופן שניתן לנצל שעות הוראה. (3) ישנו ריבוי וגוון של מקצועות לימוד.

בעוד המובא לעיל מתייחס לתוכנית הלימוד המחייבת, הרי שבפועל תוכנית הלימוד המיושמת יכולה להכיל שעות לימוד רבות יותר (ראה למשל בן אבות ורש 2002). בדיקה מקיפה של תוכניות הלימוד מוצגת במחקריהם של בן אבות ורש (בן-אבות ורש, 2000 & Ben-Avot & Resh, 2002). חוקרים אלו טוענים כי הדרך שבה מאורגנת תוכנית הלימודים (מספר מצומצם של מקבצי תחומי דעת וגמישות בארגון שעות הלימוד) משקפת את התפיסה שחט"ב (בעיקר החטיבה הצמודה) היא חלק מהחטיבה העליונה. יחדיו הם מהווים מסגרת אחת של חינוך על יסודי. מצב זה מאפשר יצירת רציפות לימודית בין חט"ב לחטיבה העליונה, כפי שנטען ביחס לאוריינות על ידי ד"ר עליזה עמיר, מרכזת התוכנית הארצית באוריינות לשונית. לפי ד"ר עמיר, התפיסה של משרד החינוך היא תפיסה שש שנתית, כאשר תוכנית הלימוד מ-ז' עד י"ב מחולקת ל-3 מבניות (ז'-ח', ט'-י', י"א-י"ב), שלכל אחת מהן רציונל משלו, ומינון שונה בין תחומי הלימוד של הרכיב של הבנה והבעה לעומת הרכיב הדקדוקי הלשוני. ישנו ניסיון לחבר בדרך של דיאלוג בין כיתה ט' ל-י' גם במקומות שאין חטיבה צמודה. כפי שמציינת ד"ר עמיר, "אנחנו משתדלים להפגיש בין חט"ב לתיכון ע"י תוכנית שמחייבת אחריות משותפת. צריך להיות

¹² כללנו את ספרות לצורך השוואה עם החינוך הערבי. בתוכנית הלימוד בחינוך הערבי היקף שעות הלימוד בשפה וספרות משולבים ביחד.

דיאלוג. " הרצף החינוכי בין חטיבת הביניים והחטיבה העליונה מודגש גם בריאיון עם הגב' גילה קלדרון: "בתי הספר מחולקים רובם לבתים – ז' ח', ט' ו' – י"א-י"ב.... לכל גוש כזה יש מישהו שממונה עליו". סביר להניח שמבנה זה של מנהל אחד לכיתות ט' ו – י יוצר רצף חינוכי ומאפיינים דומים בין שני השלבים החינוכיים". עם זאת, אין זה מן הנמנע שמבנה ארגוני זה, המדגיש רציפות, טומן בחובו קשיים בניצול שעות ההוראה. לאחרונה דווח כי ב-46% מחטיבות הביניים אין ניצול מרבי של שעות האורך העומדות לרשותה של חט"ב (כ-34 שעות שבועיות, וורגן, 2010)¹³. משמעות הדבר שהתלמידים אינם בהכרח לומדים כנדרש את תוכנית הלימוד, ובעיקר את לימודי הליבה. חלק מהסיבות לכך נובע מריבוי של בעלי תפקידים המתוגמלים בשעות הוראה (העברת שעות הוראה לשעות תקציב; וורגן, 2010). כמו כן, במחקרם של אופלטקה וטובין (2008) דווח על כך, שחלק משעות ההוראה והמורים המוקצים לעבודה בחט"ב (חטיבות ביניים צמודות) מועברות לחטיבה העליונה לצורך תגבור לקראת מבחני הבגרות. מכאן גם שמנהלים חשים כי הם נדרשים ללמד הרבה מקצועות במעט שעות, דבר המקשה על יעילות ההוראה. אולם, בסקירת הספרות אין תיעוד לגבי המידה שתהליך זה מתרחש ולגבי השיקולים העומדים בבסיס החלטות. לפי בן אבות ורש (2002) ההחלטה על היקף השעות הנלמד בפועל במסגרת חטיבת הביניים הוא במידה רבה נתון לשיקולו של מנהל בית הספר ויכול להיות מושפע מגורמים שונים בבית הספר ובסביבתו.

זאת ועוד, מניתוח תוכניות הלימוד על ידי בן-אבות ורש (2002) נמצא כי בכל המגזרים מוקצות בפועל שעות רבות יחסית ללימוד מקצועות היסוד (המובאים באשכול א') מאשר לתחומי הדעת האחרים, כאשר בתחומים אלו בחינוך הערבי מושקעות יותר שעות מאשר בחינוך העברי. הדגש שמושם על מקצועות אלו בשני מגזרי החינוך משקף, לפי בן אבות ורש (2000), את ההכנה לקראת מבחני הבגרות במקצועות החשובים והנדרשים לשם הקבלה לאוניברסיטה (אנגלית ומתמטיקה). אולם, בין מגזרי החינוך השונים (ממלכתי עברי, ממלכתי דתי וערבי) ישנה שונות רבה ביחס למקצועות הלימוד האחרים ובשעות המוקצות להוראתם, זאת בהתאם לייחוד של כל מגזר. בחינוך הערבי בהשוואה לחינוך העברי, ישנה הקפדה רבה יותר על יישום תוכנית הלימוד ומקצועות הליבה תופסים כשני שלישי מזמן ההוראה. בהתאם לכך, בחינוך הערבי יש דגש על הוראת השפה הערבית ולימודי דת יותר מאשר תחומי דעת אחרים, ובחינוך הממלכתי דתי יש השקעה רבה של שעות לימוד בתחומי היהדות והתנ"ך.

בנוסף, מכיוון שלמנהלים יש גמישות בארגון מערכת שעות הלימוד, קיימת שונות רבה בין בתי הספר במידה שהם מאפשרים תחומי לימוד מגוונים ואטרקטיביים בדרגות הכיתה השונות בביה"ס ובמידה שהם פורסים את שעות הלימוד לאורך שלוש שנות הלימוד (Ben-Avot & Resh, 2002). עם זאת, לפי ד"ר עמיר, בתחום האוריינות ישנה מגמה ליצירת רציפות בתוכנית הלימוד מבית הספר היסודי עד החטיבה העליונה, כלומר לבסס עקרונות משותפים גם יחודיים, וכך ליצור עקרון של "המאחד והמייחד" בלשונה של עמיר¹⁴. כך שהסוגיה של

¹³ שעות האורך הן משך שעות שהות המינימאלי בכיתה לפי תוכנית הלימודים הנלמדות על ידי מורים עובדי מדינה. בפועל, אלו נמצאו נמוכות יותר מהתקן הנדרש.

¹⁴ "אנחנו רוצים ליצור רצף מבחינת הנושאים והעקרונות הדידקטיים. יש הרבה מאוד דברים משותפים בין תוכנית הלימודים של חט"ב ויסודי. עם זאת, יש גם דברים שמייחדים את שכבות הגיל האלו. אנחנו קוראים לזה המאחד והמייחד. אם תיקחי את המיצ"בים – בחינות המיצב בעברית בכיתות ב', ה', ו – ח' – יש עקרון משותף מארגן לכל המפרטים של המיצ"בים. כדאי לקחת את המפרטים של המיצ"ב, את תוכנית הלימודים של היסודי

שונות ואחידות בתוכנית הלימוד, היא סוגיה שעדיין רלוונטית למערכת החינוך וסוגיה הדורשת בחינה מעמיקה נוספת. יתר על כן, נדרש עדין לבחון את היקף שעות הלימוד בפועל בדרגות הכיתה השונות במערכת החינוך. מידע בנושא הוא חסר.

דרכי הוראה והערכה

הדגשי הוראה. על פי דוחות המיצב לשנים 2002-2006 ו-2008 (מדינת ישראל, תשס"ג, תשס"ד, 2007, 2007ג, 2008א, 2009א), נמצא כי באופן עקבי בבית הספר היסודי וגם בחט"ב מורים מדווחים על כך שבתהליך ההוראה הם נוטים להדגיש העברה של ידע (45%); בעיקר על ידי כיסוי חומר הלימוד הפורמאלי) והבנה (42%), יותר מאשר ניתוח ואינטגרציה של חומר, עידוד פיתוח חשיבה ביקורתית, פיתוח דרכי למידה עצמאיות או יישום הנלמד. מגמות אלו נמצאו בחינוך העברי (הממלכתי והממלכתי דתי) והערבי (ערבי, דרוזי ובדואי). הנטייה להתמקד בהעברת ידע והבנה הייתה בולטת בחינוך הערבי, בעיקר במגזר הדרוזי, יותר מאשר בחינוך העברי.

בהשוואה לחטיבה העליונה יתכן ותמצאנה מגמות אחרות. במחקרם של זוהר ושוורצר (Zohar & Shwartz, 2005), שבחן עמדות כלפי הוראה המבוססת על פיתוח חשיבה ושימוש בדרכים המעודדות חשיבה (הסקת מסקנות, העלאת השערות, הצדקה, הצבעה על קשר סיבתי וכדומה), נמצא כי המורים המלמדים את מקצועות המדעים בחטיבות הביניים זכו להערכה גבוהה יותר בשני מימדים אלו מאשר מורי החטיבה העליונה. ההסבר להבדל בין שני שלבי חינוך אלו היה שמורי החטיבות העליונות נמצאים בלחץ להספיק את חומר הלימוד הנדרש לבגרות ועל כן אין להם זמן להשקיע בהוראה המפתחת חשיבה. תמיכה לכך ניתן למצוא בראיון עם ד"ר עליזה עמיר, שטענה כי "כל הראייה בחט"ב היא דיסציפלינארית, הדרישות העיוניות גבוהות יותר, ודווקא בגלל ששם אין את השוט של בחינות הבגרות – אפשר לעשות תהליכים ארוכי טווח, הדגש הוא על האיכות של התהליכים. אין "לא הספקתי חומר" – הבגרות בחט"ע מכתובה קצב משלה." אם כי לפי אופלטקה וטובין (2008), מורי חטיבות הביניים מדווחים על הפיכתה של חט"ב למעין תיכון שבה מודגש הספק של חומר ואף ישנה התחלה של הכנת תלמידים לבגרות. ביטוי לכך ניתן למצוא גם בראיון עם גב' גילה קלדרון, מפקחת על החינוך העל-יסודי בעיריית ת"א, שטענה שכדי לקדם את ההישגים של החטיבה העליונה יש להתחיל כבר בחט"ב: "כדי לשפר את ההישגים בבגרות ברור לנו שצריך להתחיל עכשיו, לעבוד מאוד קשה לשפר את ההישגים בחטיבות הביניים, וזה יביא את הקפיצה הבאה בהישגים בבחינות הבגרות". מכאן שהסוגיה של תפקיד חט"ב, מבחינת פיתוח תהליכי הלמידה, דורשת בחינה והגדרה ברורה יותר ממה שיש כיום.

שיטות הוראה. שיטות ההוראה הנהוגה בחט"ב היא בעיקר הוראה פרונטאלית (במיצב 2007, קרוב ל 60% מהמורים מדווחים על כך). אולם, נמצאו גם מגמות לשילוב השימוש במחשב בהוראה (על ידי שליש מכלל המורים), בעיקר לצורך השתתפות בפורומים, העלאת חומרי לימוד לאתר הבית-ספרי, ומתן מטלות הכרוכות בחיפוש מקורות מידע במחשב. יחד עם

שנקראת "עברית ליסודי וחינוך לשוני" ושל העל יסודי לעברית – וגם שם את תראי הרבה מאוד עקרונות מארגנים משותפים. יש לנו בתוך המחוזות הרבה מפגשים של מדריכים בין יסודי לחט"ב, בתוך ישובים יש מחוזות שעושים רצפים, כל בתי הספר בעיר – יוצרים רצף. זה מהלך מאוד מאוד מבורך. בעצם המורים בחט"ב מבינים שהם לא מתחילים מאפס אלא ממשיכים מאיזושהי נקודה שתלמידים הגיעו אליה".

זאת נתונים מראים כי אין ממצאים עקביים ביחס למידה שנעשה שימוש במחשבים בחט"ב בחינוך העברי והערבי (מדינת ישראל, 2007 א'). בהבחנה לפי מגזרי חינוך אין עקביות ביחס לשילוב המחשב בהוראה, אך הוא נפוץ יותר בחינוך העברי מאשר בחינוך הערבי (מדינת ישראל 2007 א'; נחמיאס וזוסקי, 2009).

בנוסף לכך, מדוחות המיצ"ב לשנים 2007 עד 2009 (מדינת ישראל 2007ג', 2008א' 2009א') ניתן היה ללמוד שהמורים נוקטים באופן שכיח (יותר משני שלישי) באסטרטגיות הוראה דיפרנציאלית המתחשבת בשונות התלמידים ומותאמת לצורכיהם, ובכלל זה התאמת חומרי למידה ומשימות לימוד המאפשרות לכל תלמיד להתקדם בהתאם לקצב האישי שלו. אולם, השימוש באסטרטגיות אלו רווח יותר בבתי ספר יסודיים בהשוואה לחטיבות הביניים. כמו כן, ההוראה הדיפרנציאלית רווחת במגזר הערבי יותר מאשר במגזר העברי. חשוב לציין, כי ההבדל בין המגזרים רלוונטי רק בחטיבות הביניים, ואילו בבתי הספר היסודיים לא נמצאו הבדלים לפי מגזר חינוכי. ממצאים אלו אינם בהכרח עולים בקנה אחד עם עבודתם של בירנבוים ועמיתיה (Birenbaum et al., 2005) המצביעים על גישות הוראה שמרניות יותר בחינוך הערבי בהשוואה לחינוך העברי.

סיוע לתלמידים מתקשים. על פי דוחות המיצ"ב, ניכר כי בעבודתם בכיתה מורים מסייעים לתלמידים המתקשים על ידי תגבור לימודים באמצעות הוראה בקבוצות קטנות בעיקר בתחום המתמטיקה (46%) ושפת אם (48%). אולם, הן בחינוך העברי והן בחינוך הערבי, סיוע לתלמידים מתקשים שכיח יותר בבית הספר היסודי מאשר בחט"ב (71% לעומת 57% מהמורים דווחו על כך; מדינת ישראל 2008א'). יש לציין, כי בחט"ב בהשוואה לבית הספר היסודי, קיים פער בין התלמידים הזקוקים לסיוע לבין אחוז התלמידים שניתן להם מענה. כפי שמדווח על ידי אופלטקה וטובין (2008) התלמידים בחט"ב זוכים פחות לתמיכה מצד המורים, ופחות מתאפשר למורים לתת לתלמידים מענה אישי, יעוץ והכוונה. עם זאת, חטיבות הביניים מנסות להתמודד עם תלמידים מתקשים. בתחום האוריינות מתקיים, עם הכניסה לחט"ב בראשית כיתה ז', מבחן עמי"ת (בעברית וערבית) שנועד לאתר את התלמידים המתקשים במיומנויות יסוד בהבנת הנקרא ובהבעה בכתב ולסייע להם מראשית שנת הלימודים. המבחן שפותח על ידי ראמ"ה, משמש ככלי למיפוי היכולות האורייניות הלשוניות של התלמידים בתחומים שונים (כגון, אוצר מילים, הבנת התוכן של הטקסט או מורפולוגיה). המבחן מועבר על ידי מורי בית הספר רק בחלק מחטיבות הביניים (משרד החינוך והתרבות, חוזר מנכ"ל 2010, <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Rama/MivdakAmit>). על תהליכי איתור תלמידים המתקשים בחט"ב, המבוצעים ברמת הרשות המקומית, ניתן היה ללמוד גם מהראיון עם גב' קלדרון שטענה כי: "יש כאן בתי ספר מצוינים, מבחינה מקצועית, כל הזמן יש מיפויים דינאמיים, כל הזמן רואים מה המצב של התלמיד, איפה התלמיד נמצא, איפה נמצאת הכיתה. נותנים מיד מענה, לא מחכים לסוף שנה, בודקים את הפרמטרים שבהם הכיתה חלשה ואז חוזרים על אותם פרמטרים, לא על כל המקצוע. אין דבר כזה שכיתה נכשלת בבחינה וממשיכים הלאה." עוד ניתן לראות מריאיון זה, כי בתחילת כיתה ז' נעשים מאמצים לאיתור תלמידים

מתקשים וליצירת מערך מסייע עבורם כבר בכניסה לחטיבת הביניים¹⁵. כלומר, בדרג מקבלי ההחלטות (במקרה זה ברשות מקומית), יש הכרה בצורך לאתר תלמידים מתקשים ולהציע להם מענה, במסגרת המשאבים הקיימים.

הערכת תלמידים. בנושא זה אין ממצאים עקביים ביחס לדרכי ההערכה הנהוגות על ידי המורים. מדוחות המיצ"ב אנו לומדים כי דרכי המשוב של מורים הן מגוונות וכוללות עבודת חקר ומטלות פתוחות אחרות שדורשות כושר ביטוי והבעה לשוניים. הדבר נמצא גם בבית הספר היסודי וגם בחט"ב. באופן כללי אחוז נמוך של מורים (רק 16%) דווחו שהם מבססים את ההערכה על מבחנים בלבד, אם כי בהשוואה בין מגזרי החינוך נמצאה נטייה בחינוך הערבי לבסס את ההערכה על מבחנים יותר מאשר בחינוך העברי. הדבר בלט בחינוך הבדואי (28%) והערבי (25%) יותר מאשר בחינוך העברי (ממלכתי או הממלכתי דתי- 5%; מדינת ישראל, 2007א').

למרות זאת, ממצאים שונים, המדווחים על ידי אופלטקה וטובין (2008) ונחמיאס וזוזובסקי (2009), מראים כי הערכת תלמידים מבוססת בעיקרה על מבחנים וציונים המועברים על ידי המורים בכיתה. מריאיון עם אחראי על החינוך הערכי ברשת חינוך גדולה בישראל עולה כי לרוב, הישגי התלמידים מוערכים על ידי בחנים ומבחנים, וישנו שימוש מועט בדרכי הערכה חלופיות. עוד מציין גורם זה, כי דרכי ההערכה של הישגי התלמידים נגזרות ממדדים כמותיים שנקבעו על ידי הרשת להערכת בתי הספר ויש פחות שימוש בדרכי הערכה חלופיות, שההשקעה בהן גדולה.¹⁶ דרכי הערכה נוספות הנהוגות בחט"ב הם מבחנים ארציים, שמועברים לכלל התלמידים (כהערכה פנימית או חיצונית). בנוסף, לפי ד"ר עמיר, בתחום האוריינות פותחו משימות הערכה לכיתות ז' המהוות סטנדרט לעבודתם של המורים ולמשימות ההוראה שלהם בביה"ס. בתי הספר "מקבלים משהו מוכן, עם רף, הם יודעים על זה כבר בתחילת השנה, והם בעצם משכללים את דרך העבודה שלהם לאיזשהו רף – נוצר סטנדרט בין בתי הספר, שלא ביי"ס אחד מלמד ברמה גבוהה ואחד ברמה נמוכה. זה יוצר רף שכל בתי הספר מתכווננים אליו".

תהליכי מיון. נעשה ניסיון לברר מול מספר גורמים מהם תהליכי המיון לחט"ב ובין הכיתות בתוך חט"ב. מהריאיון עם גב' גילה קלדרון עולה, כי באופן רשמי לא מתקיימים תהליכי מיון לחט"ב: "אין מיון. אצלנו יש סיסמא – ביה"ס לא בוחר את תלמידיו, התלמידים בוחרים את ביה"ס". במידה ובחט"ב ישנם תהליכי מיון להקצות לימוד, אלו נעשים באופן שונה בכל בית ספר ואין מדיניות מערכתית בעניין זה. באופן כללי ניתן לומר כי תהליכי המיון לחט"ב ובתוך חט"ב הם נתונים לשיקול הדעת של בית ספר או רשות מקומית, ואין מודל אחיד בנושא.

מערכת היחסים בין מורים, הורים, תלמידים והנהלה

¹⁵ "אנחנו בתחילת כיתה ז' מקיימים בחינות שהן לא בחינות מיון, אלא בחינות איתור. הבחינה בעברית זו בחינת עמיי"ת של משרד החינוך, אנחנו עושים מבחן במתמטיקה והמפקחת שלנו עושה גם משהו באנגלית. הרעיון הוא שעיריית ת"א משקיעה הרבה מאוד בחינוך, יש הרבה מאוד שעות של מה שנקרא אצלנו מערך מסייע, אנחנו לא רוצים לחכות שהתלמיד ייכשל בסוף סמסטר א' כדי שנתחיל לעזור לו. לכן המבחנים האלו נועדו לאתר ולתת מערך סיוע, בין אם פרטני ובין אם קבוצתי, לתלמידים שהם תת משיגים או בפיגור וכו'".

¹⁶ "המדדים האלו משליכים על הישגי התלמידים, נקבעים ע"פ מבחנים, בחנים – ע"פ הנוסחא של משרד החינוך. פחות דרכי הערכה חלופיות, כיוון שההשקעה גדולה".

יחסים בין מורים לתלמידים. על אופי היחסים בין המורים והתלמידים בחט"ב ישנה מחלוקת. מצד אחד, ישנם דיווחים על כך שבחט"ב בהשוואה לבית הספר היסודי, המורים אינם נותנים יחס אישי ותומך לתלמידים. יתר על כן, בגלל התמקצעות המורים, הקשרים עם התלמידים הם רופפים וממוקדים בתחום הלימודי הצר (אופלטקה וטובין, 2008). על היחסים בין מורים לתלמידים ניתן ללמוד מהסקר של הראל ועמיתיו (2003) שבו ניתן להשוות בין דיווחי תלמידי כיתה ו', ח' (ללא הבחנה בין יסודי לחטיבת ביניים) וכיתה י'. בסקר זה נמצא כי אחוז גבוה יותר מתלמידי כיתה ו' מדווחים על יחסים חיוביים עם מוריהם מאשר תלמידי כיתה ח' או י'. אולם, הבדל זה נמצא בחינוך היהודי ולא בחינוך הערבי.

מנגד, על פי דווחי המיצ"ב ניתן ללמוד כי מרבית המורים (ב-2006, 91% וב-2008, 77%, מדינת ישראל 2007 א, 2008 א') משקיעים מאמץ בקידום יחסים חיוביים עם התלמידים ומעודדים תחושת קרבה ואכפתיות על ידי קיומן של פגישות ושיחות אישיות עם התלמידים. חלק מהמורים (39% מכלל המורים) מדווחים על כך שבמערכת השעות שלהם יש שעות המיועדות לפגישות אישיות.

בהבחנה לפי דרגת ביה"ס נמצא שבבתי ספר היסודיים השיחות האישיות עסקו בעיקר בנושאים אישיים וחברתיים, ואילו בחט"ב הן עסקו בעיקר בנושאים לימודיים. בהבחנה לפי מגזר חינוכי נמצא כי במסגרת חט"ב הפגישות האישיות היו שכיחות יותר בחינוך הערבי מאשר בחינוך העברי. בחינוך הערבי המורים מדווחים כי השיחות האישיות עסקו בנושאים לימודיים, בסוגיות של משמעת ובנושאים חברתיים, בעוד שמורים בחינוך העברי מדווחים בשיעור גבוה יותר כי השיחות האישיות עסקו בחיי התלמידים ובבעיות אישיות שלהם. בעניין זה, מחקרים של בנבנישתי ועמיתיו (Benbenishty et al., 2002), כמו אלו המדווחים בעולם, מראה כי יחסים טובים עם המורים מסייעים להפחתת רמת האלימות. הדבר נמצא משמעותי בעיקר בבתי ספר ערבים מאשר בבתי ספר יהודים.

יחסי מורים עם עמיתים. היחסים בין המורים מתייחסים לעבודת צוות במישור הארגוני והבין אישי. ברמה הארגונית, מרבית המורים (83% ב-2008; 75% ב-2006, מדינת ישראל 2007 א, 2008 א) מדווחים כי שוררים יחסים חיוביים בינם לבין עמיתיהם לצוות ההוראה, המתאפיינים בשיתוף בידע, בלמידה משותפת של חברי צוות ההוראה ובעבודה משותפת בפיתוח תכניות לימודים וכלי הערכה. כמו כן נמצא, כי מורים נוטים לדווח על עבודת צוות. הדבר אופייני למורי חטיבות הביניים יותר מאשר מורי היסודי. יחסים חיוביים נמצאו בעיקר בחינוך העברי מאשר בחינוך הערבי (85% לעומת 77%, בהתאמה).

יחסי מורים-הורים. באופן כללי, מרבית המורים (66% על פי מיצ"ב 2008, מדינת ישראל 2008 א') מדווחים על יחסים חיוביים עם ההורים. הדבר בולט בבית הספר היסודי יותר מאשר בחט"ב (71% לעומת 54%, בהתאמה) ובקרב מורים בחינוך העברי בהשוואה לחינוך הערבי (69% לעומת 50% בהתאמה). מעורבות הורים בחט"ב בחינוך הערבי בהשוואה לחינוך העברי היא מועטה (מדינת ישראל, 2008 א') ושונה בעוצמתה: בחינוך העברי יותר מאשר בחינוך הערבי, המורים מדווחים כי ישנה התערבות יתר של ההורים בעבודת המורים ובעשייה הבית ספרית (20% לעומת 15%, בהתאמה). כמו כן, מקצת המורים בחט"ב חשים איום מצד הורי התלמידים (13%) ומצד התלמידים עצמם (9%). תחושות אלו בולטות יותר בחינוך הערבי מאשר

בעברי. יש לציין כי מורי חט"ב מדווחים על תחושת איום מצד תלמידים יותר מאשר מורי החינוך היסודי, בעוד שלא נמצאו הבדלים ביחס לתחושת האיום מצד הורים.

יחסי מורה-מנהל. בבתי הספר היסודיים תפיסת המורים בדבר מנהיגותו של המנהל ומידת השיתוף מצדו חיובית יותר בהשוואה לחטיבות הביניים. פחות ממחצית המורים בחטיבות הביניים בחינוך העברי דיווחו כי הם נוהגים להתייעץ עם המנהל בנושאים פדגוגיים (מדינת ישראל 2007א'). עוד נמצא כי סגנון ניהול שתפני ודמוקרטי, המדגיש את הערכים והנורמות המשותפות של ביה"ס, היה אופייני למנהלי בתי ספר בחט"ב צמודה יותר מאשר בחטיבה העליונה (צפריר, ללא ציון תאריך). בהבחנה לפי מגזרי חינוך נמצא כי בחינוך הערבי בהשוואה לחינוך העברי המנהל נתפס יותר כמוביל פדגוגי ופחות כמוביל ארגוני. אולם, בחינוך העברי המורים מדווחים על יחסים בין-אישיים חיוביים יותר עם המנהל בהשוואה לעמיתיהם בבתי ספר ערביים (מדינת ישראל 2007 א').

באופן כללי, ניתן ללמוד כי היחסים בין מרבית שותפי התפקיד בביה"ס (תלמידים, הורים, מורים והנהלה) הם חיוביים וטובים יותר בבית הספר היסודי מאשר בחט"ב. אולם, יחסים אלו טובים יותר בחטיבות הביניים בחינוך העברי מאשר בחינוך הערבי. מסקנה זו מבוססת על ספרות מצומצמת שאינה מאפשרת לנו להבין כראוי את מערכת היחסים בין שותפי התפקיד בחטיבת הביניים, תוך הבחנה בין חטיבת ביניים צמודה ועצמאית, שיכול להיות גורם בעל משמעות במרקם היחסים הנוצרים בתוך חטיבת הביניים (למשל, סביר להניח שמהות היחסים בין המורים להנהלה בחטיבת ביניים צמודה יהיו שונים מאלו שבחטיבת ביניים עצמאית).

משמעת והתנהגות. היבט נוסף בתפוקות החינוכיות של בית הספר מתמקד במשמעת והתנהגות. כפי שנטען קודם לכן, מקובל ליחס את בעיות המשמעת כאחד הקשיים הבולטים של חטיבת הביניים. כך גם לגבי ישראל. קשיים אלו נובעים מגיל התלמידים, קרי גיל ההתבגרות והמעבר מבית הספר היסודי לחטיבת הביניים. יש הסבורים כי חטיבת הביניים חושפת את התלמידים הצעירים לתלמידים הבוגרים, ההופכים מקור לחיקוי ולאימוץ של התנהגויות סיכון (כגון שתייה חריפה ועישון) (אופלטקה וטובין, 2008; רש 2008). לצד ממצא זה, נתונים מקיפים המבוססים על סקרים מראים שחלה ירידה ברמת התנהגויות סיכון (הראל ועמיתיו 2003) בקרב הלומדים בכיתות ח' ובאופן ספציפי, בחטיבת הביניים חלה ירידה ברמת האלימות (בינבנישתי, 2003). הדבר משתקף בכך שכיום בהשוואה לשנים עברו, בעיות משמעת ואלימות אינן עומדות בראש סדר העדיפויות של מורים ומנהלים בחטיבות הביניים (מיצ"ב 2004 ואילך). יתרה מזאת, נתוני המיצ"ב המראים כי בעיות משמעת מאפיינות כיום גם את בית הספר היסודי, כאשר תלמידי כיתות ה-ו מדווחים על היותם חשופים לאלימות, בעיקר פיזית, יותר מאשר תלמידי כיתות ז-ט (ראה למשל, מדינת ישראל 2007א, 2009 א'; בינבנישתי ועמיתיו 2000, הראל ועמיתיו 2003). מגמה זו היא עקבית בכל מגזרי החינוך. אם כי, בחינוך הערבי (בעיקר הבדואי) מדווח על אלימות רבה יותר מאשר בחינוך העברי, ונושא זה המטריד את המורים והמנהלים זוכה לקדימות ברמה הבית ספרית (מדינת ישראל 2007 א'). נראה כי בעיות המשמעת שנחשבו בעבר לבולטות ומשמעותיות בחטיבת הביניים הפכו כיום לבעיה שמערכת החינוך על כל שלביה מתמודדת עמן. ביחס לחטיבת הביניים, ניתן לשער, שבשל היצמדותה

לחטיבה העליונה, הנהלים והקפדנות הקיימת בחטיבה העליונה, משפיעים גם על חטיבות הביניים, דבר שעשוי לתרום להפחתה במידת האלימות.

סיכום. על פי המידע שאיתרנו ביחס להליך החינוכי בחט"ב ניתן ללמוד כי בתוכנית הלימודים מזמנת חט"ב מקום לגמישות ולהתאמת תוכנית הלימוד לצרכים הייחודיים של כל בית ספר. אולם, לא בטוח שגמישות זו מנותבת לקידום הלמידה של התלמידים. במובן זה, העדויות שעמדו בפנינו מראות כי חט"ב מתגבשת כמסגרת שאימצה את הנורמות ודרכי הפעולה של החטיבה העליונה. מסקירת הספרות עולה כי מורי חט"ב קרובים בדרכי עבודתם למורים בחטיבה העליונה יותר מאשר למורי בית הספר היסודי. הם נוקטים בהוראה פרונטאלית, פחות עבודה פרטנית ושימוש באסטרטגיות דיפרנציאליות. יתכן ובגלל צמידות חטיבות הביניים לחטיבה העליונה ולאור הנתונים המצביעים על כך שמורים לא מעטים המלמדים בחטיבות הביניים מלמדים גם בחטיבה העליונה, יש לכך השפעה על תפיסתם של המורים את תפקידם בחט"ב. מורים אלו יכולים לאמץ ולהעביר נורמות עבודה האופייניות למורים בחטיבה העליונה לחט"ב. ביטויים לכך (כגון לחץ להספיק חומר לימודים ולחץ להישגים לימודיים) דווחו על ידי אופלטקה וטובין (2008). אולם, אין להתעלם מכך שכיום, המאמץ לקדם את רמת ההישגים של התלמידים והמדיניות החינוכית, המדגישה סטנדרטיים והישגים לימודיים, מחלחל לכל דרגות בית הספר ומטשטש את ההבחנות בין בית הספר היסודי לחט"ב ולחטיבה העליונה. אכן על בסיס נתוני המיצ"ב התברר כי מורים, הן בבית הספר היסודי והן בחט"ב, מדווחים שאחת מהקדימויות הבולטות של ביה"ס היא קידום הישגים. הדבר בעיקר בולט בחינוך העברי הממלכתי, הערבי, הדרוזי והבדואי (מדינת ישראל, תאריך לא ידוע). ממצאים שונים במקצת דווחו בקרב המורים בחינוך הממלכתי דתי שנתנו קדימות לטיפול חינוך חברתי וערכי (מדינת ישראל תשס"ד ב'). באופן כללי, חט"ב, כפי שנמצא בספרות הבינלאומית, היא מסגרת לימודית מכוונת להישגים לימודיים, בעלת דגש אקדמי בולט, ובהשוואה לבית הספר היסודי, מבוססת על יחסים רופפים ופחות תומכים בין שותפי התפקיד בביה"ס: הנהלה, מורים, תלמידים והורים.

במרבית המימדים שהוצגו בפרק זה, החינוך הערבי בלט בקשיים שמעוררת חט"ב. ההבדלים היו ניכרים בתוך החינוך הערבי, כאשר החינוך הבדואי נמצא במצב הקשה ביותר. ההבדלים בין המגזר העברי הממלכתי והממלכתי דתי היו יחסית קטנים.

חשוב לציין כי הסוגיות הקשורות לתהליך החינוכי בחטיבת הביניים מעסיקות את אנשי משרד החינוך. בדיונים פנימיים שבהם הוצגו הקשיים המאפיינים את חטיבות הביניים (הישגים, אקלים, צורכי בני גיל המעבר וחוסר איזון בין המטרות הפדגוגיות האקדמיות לבין מרכיבים פדגוגיים רגשיים וערכיים), הועלה הצורך בדיון מחדש על היעדים של חט"ב מבחינת מדיניות, תכנים, ניהול, צורכי התלמידים, המבנה החברתי והכשרת המורים. נציגים ממשד החינוך הגישו המלצות למשל על הפחתת מקצועות ההוראה, צימצום במספרי התלמידים בבתי הספר כדי לשפר את האקלים הבית ספרי ואת השיח מורה-תלמיד, דאגה לרווחה הנפשית של התלמידים, התמודדות עם השונות של התלמידים, חיזוק וגיבוש הדרג הניהולי של בתי הספר השש-שנתי ופיתוח מקצועיותם של המורים (משרד החינוך, בחינת הדרכים להגדלת אפקטיביות כיתות ז-ט ברצף שש-שנתי, תאריך לא ידוע).

הישגי תלמידים

הישגים לימודיים בחט"ב מקבלים בשנים האחרונות בולטות וקדימות בסדר העדיפויות של מורים ומנהלים העובדים בשלב חינוכי זה (מיצ"ב שנת 2004 ואילך). קדימות זו בולטת גם ברמה של הרשויות המקומיות, כפי שניתן ללמוד מגב' גילה קלדרון. בריאיון זו בלט מאוד הדגש על שיפור הישגים בחטיבות הביניים¹⁷. בבחינת הישגי תלמידים במערכת החינוך התבססה סקירת הספרות על שני מקורות: השוואות בין לאומיות (בעיקר TIMSS¹⁸) ומבחני המיצ"ב. באופן כללי יש לציין כי סקירת הספרות מספקת מעט מאוד אפשרויות לבחון באופן שיטתי את ההישגים של תלמידי חטיבת הביניים מהסיבות הבאות: (1) לא הצלחנו לאתר בסקירת הספרות מידע מקיף על נתוני כיתות ז' וט' אלא רק כיתות ח'. הדבר נכון הן ביחס להשוואות בין לאומיות (מחקר TIMSS הבוחנים את תלמידי כיתות ח') וגם ביחס למבדקים הנערכים בישראל (מיצ"ב, שגם הם ממוקדים בתלמידי כיתות ח'). (2) ביחס לכיתה ח', מרבית המידע מבוסס על ניתוח כוללני של כלל התלמידים ללא הבחנה במסגרת הלימוד. מידע משווה בין תלמידי כיתה ח' ביסודי ותלמידי כיתה ח' בחט"ב התאפשר באופן מצומצם ביותר על בסיס מחקר TIMSS ומתוך דו"חות נפרדים של נתוני המיצ"ב (מדינת ישראל תשס"ד-א', ב' ו' 2007), המתאיחים לשנים 2002 עד 2006. מ-2007 ואילך בדו"חות השונים המתאיחים לנתוני המיצ"ב לא נעשתה הבחנה בין תלמידי כיתות ח' הלומדים בבית הספר היסודי לאלה שלומדים במסגרת חט"ב (בין אם היא עצמאית או צמודה); (3) בשנים שבהן ניתן לעשות הבחנה לפי מסגרת לימודית, מרבית ההשוואות הן תיאוריות בלבד ללא פיקוח על משתנים רלוונטיים. כוון שלא נעשה פיקוח על משתנים בעלי השפעה על הישגי תלמידים אין אפשרות להסיק מסקנות מהימנות לגבי ההבדלים בין בית הספר היסודי לחט"ב. נמצא רק פרסום אחד שהתייחס לסוגיה של השפעת מבנה בית הספר באופן שניתן לקבל מידע מדויק ומהימן. אולם, גם פרסום זה מבוסס על ניתוח ברמת בית הספר בלבד להבדיל מרמת התלמידים. (4) הסתמכות על נתוני המיצ"ב היא מוגבלת בשל קושי בהשוואות בין מקצועות שונים ובין שנים שונות. כמו כן בשל הגדרות לא אחידות של הקבוצות הנחקרות (למשל בחינוך הערבי נכלל גם החינוך הבודאי, ואילו בשנים אחרות נעשתה הבחנה בין שתי קבוצות אלו).

לאור מגבלות אלו, סקירת הספרות תתמקד באותם היבטים שניתן לקבל מידע על מצב חטיבות הביניים. ראשית נציג באופן כללי את ההישגים של תלמידי ח', על בסיס נתוני TIMSS בישראל בהשוואה למדינות ה-OECD, שלגביהן יש מידע על מבחנים אלו. בשלב השני נתמקד

¹⁷ "אני יכולה לדבר על העיר ת"א-יפו. בשנת הלימודים הזאת אנחנו מתחילים מהלך מאוד מאוד משמעותי. קוראים לזה מתווה לשיפור הישגים בחטיבות הביניים. המהלך הזה התחיל בתחילת שנת הלימודים הקודמת, כאשר גייסנו את התמיכה של המנהלים השש-שנתיים לכך".

¹⁸ ישנם מבחנים בינלאומיים נוספים: PIRLS המתאיחם לאוריינות לשונית בכיתה ד' ו-PISA התייחס בעיקר לכיתות י". במבחני PIRLS (Study Progress in International Reading Literacy) נמצא כי ישראל מעט מעל הממוצע של מדינות ה-OECD. כאשר בין 2001 ל-2006 לא חל שינוי מובהק בהישגים. במדינות שכן היה שינוי משמעותי בהישגים של אוריינות לשונית, יוחס השינוי לשינויים מבניים של מערכת החינוך, כגון מעבר למערכת חינוך מ-8 ל-9 שנתית (בסלובניה), שינוי בתוכנית הלימוד ובישיות ההוראה (בהונג-קונג), שינוי במערך הלימודי ובהכשרת מורים (בסינגפור). כלומר, לא תועדה דרך אחת לשיפור ההישגים בבית הספר היסודי. במבחני PISA (OECD Program for International Student Assessment) נמצא כי בכל שלושת המקצועות (שפה, מתמטיקה ומדעים) הישגיהם של תלמידי ישראל היו מתחת לממוצע של המדינות הנבחרות, ונמוכים הרבה יותר מהציונים הממוצעים במדינות ה-OECD. בהשוואה לסקר ההישגים הקודם שבוצע ב-2002, נמצא כי ב-2006 ישראל שיפרה את מצבה במדעים, שמרה על דירוגה במתמטיקה וירדה בדירוג בהבנת הנקרא.

בהישגים הלימודיים תוך השוואות בין שנים ובין מגזרי החינוך על בסיס הפרסומים שנקטו גישה זו, תוך כיוול נכון של סולמות ההישגים

הישגי תלמידים בראי השוואות בין לאומיות. TIMSS הוא מחקר בין-לאומי שעורך

ארגון IEA¹⁹. מחקר זה בוחן את רמת השליטה של תלמידי כיתות ח' במתמטיקה ובמדעים (המחקר אינו בודק אוריינות לשונית). זהו מחקר אורך הנערך אחת לארבע שנים. ישראל השתתפה בו בשנים 1995, 1999, 2003 ו-2007. ציוני המבחנים של שנים אלו כוילו והוצבו על סולם אחיד שנקבע על-פי תוצאות המבחנים שנערכו ב-1995. לפיכך, ניתן לבחון מגמות שינוי בהישגים לאורך זמן. באופן כללי, בהתייחס לכלל תלמידי כיתה ח' ומבלי שניתן להתייחס למסגרת הלימוד (יסודי שמונה שנתי או חטיבת ביניים) ישנן עדויות לכך, שבין השנים 1999 ל-2003 חל שיפור בהישגים (למ"ס, 2006) בעוד שבין 2003 ל-2007, חלה ירידה בהישגים הלימודיים. נחמיאס וזוזבסקי (2009) טוענים כי הישגי 2003 היו גבוהים במיוחד ומייחסים את הירידה בהישגים להעדר משאבים הנחוצים להוראת המתמטיקה והמדעים ולשינויים שחלו באווירה הלימודית בבתי"ס (כגון, שביעות רצון של מורים, הבנת מטרות ביה"ס, יכולת ליישם בהצלחה את תוכנית הלימוד). באופן כללי, בהתבסס על מבחנים אלו, נמצא כי הישגי תלמידי כיתות ח' מישראל היו מעל הממוצע של המדינות המשתתפות במבחנים. אולם, הדירוג של תלמידי כיתה ח' בתחום המדעים והמתמטיקה אינו יציב לאורך זמן²⁰. יתר על כן, ישראל מדורגת (הן במבחני TIMSS והן במבחני פיזה) במקום האחרון מתוך 25 מדינות שמתתפות באופן עקבי וקבוע במבחנים השונים בין השנים 1999 ל-2007 (בן-דוד, 2010), להוציא שנת 2003, שכאמור, ההישגים בישראל במבחן TIMSS היו חריגים (נחמיאס וזוזבסקי, 2009).

הישגים במיצ"ב - שנים תשס"ח ותשס"ט. מבחני המיצ"ב מאפשרים לבחון באופן

עקבי ושוטף את הישגי התלמידים. במסגרת מבחני המיצ"ב, נערכות בחינות להערכת ההישגים הלימודיים בארבעה תחומי דעת: שפת אם (עברית/ערבית), אנגלית, מתמטיקה ומדעים. הבחינות נערכות בכיתות ה' וחי' בבתי-ספר יסודיים ובחטיבות ביניים. כיום גם נבחנים תלמידי כיתה ב' בתחום של שפה. להלן התייחסות להישגי התלמידים (בעיקר תלמידי כיתה ח') על פי שלשה היבטים: השוואה לאורך זמן, השוואה בין מגזרים והשוואה לפי מסגרת חינוכית. שוב, יש לציין, כמפורט בדו"חות המיצ"ב, שאין אפשרות לערוך השוואות בין מבחנים במקצועות שונים. בשנים קודמות (לפני 2007) לא ניתן גם להשוות בין שנים שונות, בשל הבדלים ברמת הקושי של המבחנים משנה לשנה. לפיכך, לא ניתן לקבוע האם שינוי בציוני המבחנים משקף שינוי אמיתי ברמת ההישגים הלימודיים, או שמא הוא משקף הבדלים ברמות הקושי של המבחנים, או שניהם גם יחד (מדינת ישראל 2008 ב' 2009 ב'). ב-2007 כוילו המבחנים על פי סולם רב-שנתי שמאפשר השוואה לאורך זמן. התייחסות לשנים אלו מובאת להלן.

השוואת מיצ"ב תשס"ח לתשס"ט. באופן כללי, השוואת כלל הישגי תלמידי כיתה ח'

אשר השתתפו במבחני המיצ"ב בשנת תשס"ח לאלו של תשס"ט (ראמ"ה 2009 ב') הראתה כי חלו שינויים ברמת ההישגים בכל המקצועות (מתמטיקה, אנגלית, מדעים וטכנולוגיה ועברית/ערבית) ובמיוחד בתחום שפת האם. להלן התייחסות לכל מגזר חינוכי בנפרד.

¹⁹ International Association for Evaluation of Educational Achievement.

²⁰ הדירוג הוא יחסית למספר המדינות שמתתפות במבחנים, מספר זה משתנה בין השנים.

בחינוך העברי חל שיפור מתון בהישגים באנגלית, מתמטיקה ומדע וטכנולוגיה. המבחן בשפת אם עברית בחן את רמת השליטה של התלמידים בתחום החינוך הלשוני בהתבסס על תכנית הלימודים בעברית לחטיבות הביניים. הנושאים במבחן היו: הבנת הנקרא, הבעה בכתב והבנה מטה-לשונית. במבחן זה נמצא כי הישגי התלמידים עלו במידה ניכרת בשנה"ל תשס"ט (עלייה של 35 נקודות בסולם הרב-שנתי). בניגוד לשאר המקצועות, חלה בתשס"ט עלייה משמעותית בהישגי התלמידים בעברית בכל הרמות של הרקע חברתי-כלכלי. במקצוע זה חלה ירידה קלה בפער שבין הישגי תלמידים מרקע בינוני להישגי תלמידים מרקע גבוה.

בחינוך הערבי, נמצא כי בין תשס"ח לתשס"ט חל שיפור ברמת ההישגים במתמטיקה; ההישגים במדע וטכנולוגיה ירדו באופן מתון ובהישגים באנגלית לא חל שינוי משמעותי. לגבי שפת אם ערבית, המבחן בחן את רמת השליטה של התלמידים בתחום החינוך הלשוני בהתבסס על תכנית הלימודים בערבית לבית הספר העל-יסודי. הנושאים במבחן היו: הבנת הנקרא, הבעה בכתב וידע לשוני. הישגי התלמידים במבחן בתשס"ט עלו באופן משמעותי יחסית להישגים בתשס"ח (עלייה של 23 נקודות בסולם הרב-שנתי). כמו כן, בחינוך הערבי, דווח כי חל צמצום קל בפערים החברתיים-כלכליים בכל תחומי הדעת למעט במתמטיקה, בו הפערים התרחבו. ההשוואות לאורך זמן, שהוצגו לעיל מתייחסות לכלל תלמידי כיתה ח', לא ניתן היה למצוא מידע בנושא זה שמתייחס לחטיבת הביניים ולא ניתן היה למצוא נתונים שמתייחסים להשוואה בין תלמידים הלומדים בחטיבת הביניים לסוגיהן (צמודות או עצמאיות) לעמיתיהם הלומדים בבית הספר היסודי.

חשוב לפיכך לציין כי אין אפשרות להצביע על יתרון או חסרון לחט"ב בהקשר של הישגים ושינויים בהישגים לאורך זמן. כיוון שמרבית התלמידים לומדים בחט"ב, סביר להניח שהשינויים שדווחו להלן, אכן התרחשו במידת מה גם בחט"ב. אולם, אין באפשרותנו לדעת באיזו מידה שינוי זה חל בהשוואה לתלמידים הלומדים בבית הספר היסודי.

השוואה בין החינוך העברי והערבי. מנתוני המיצ"ב תשס"ט שהתפרסמו לאחרונה ניתן ללמוד כי הישגיהם של התלמידים בחינוך העברי גבוהים מאלו של תלמידים בחינוך הערבי בכל תחומי הדעת שנבחנו. הפערים בין המגזרים הם יחסית קטנים במתמטיקה (32 נקודות), בולטים בתחום המדע והטכנולוגיה (66 נקודות) וניכרים מאד בתחום האנגלית (82 נקודות)²¹. על פערים לפי מגזרי חינוך ניתן ללמוד גם מהמחקר הבינלאומי של ה-TIMSS. במחקר זה נמצא כי ההישגים בתחום המתמטיקה והמדעים גבוהים יותר בחינוך העברי מאשר בחינוך הערבי. חוקרים מייחסים הבדלים אלו לשיטות ההוראה השונות הנהוגות בשני מגזרי החינוך, כגון ההבדלים בשימוש בשיטות הוראה ממוקדות בתלמיד ומעודדות חקר, הבנה ושליטה בידע מתמטי המאפשר להתמודד עם משימות בתחום ידע זה (Birenbaum, et al. ; Zuzovsky, 2008). כפי שמצביעים דו"חות המיצ"ב, דרכי הוראה מסוג זה אינן שכיחות בקרב המורים ופחות שכיחות בחינוך הערבי בהשוואה לחינוך העברי. יחד עם זאת, יש לציין כי הסברים אלו דורשים בחינה נוספת לאורך זמן, שכן בין השנים 2003 ל-2007 אנו עדים להתרחבות של הפערים בין שני מגזרי החינוך (נחמיאס וזוזבסקי, 2009).

²¹ כמו כן, בכל אחד מהמגזרים החינוכיים יש פערים על בסיס של רקע חברתי-כלכלי, כאשר ישנה עדיפות ברורה לתלמידים מרבדים חברתיים גבוהים מאשר נמוכים או בינוניים. פערים אלו מתרחבים עם השנים. כלומר, הפערים בכיתות ח' גדולים מהפערים בכיתות ה' וב'.

השוואה בין חינוך ממלכתי לממלכתי דתי. בהשוואה בין החינוך הממלכתי לממלכתי דתי, אין ממצאים עקביים²². על בסיס דווחי מחקר TIMSS ב-1999 נמצא יתרון לחינוך הממלכתי על פני החינוך הממלכתי-דתי בהישגים במתמטיקה ובעיקר במדעים (זוזובסקי, 2001). אולם במבחנים של 2006 ההבדלים היו קטנים ובלתי מובהקים (נחמיאס וזוזובסקי, 2009). מבחני המיצ"ב (לשנים 2002-2006), לעומת זאת, מצביעים על הישגים גבוהים יותר לתלמידי החינוך הממלכתי בהשוואה לחינוך הממלכתי דתי, אם כי הדבר תלוי בתחום ובנושא הנחקר. בתחום השפה, בהשוואה לתחומי דעת אחרים, הפער בין המגזרים היה קטן ביותר (נקודה אחת). כמו כן, הפערים בין החינוך הממלכתי והממלכתי דתי ביחס למבחני השפה נמצאו עקביים בכיתה ה' ובכיתה ח', בעוד ביחס למבחנים במתמטיקה, מדע וטכנולוגיה ואנגלית, הפערים היו גדולים יותר בכיתה ח' מאשר בכיתה ה'. מגמות אלו נמצאו עבור תלמידים בכיתות ח' בחינוך היסודי (מדינת ישראל 2007 ב') ולא עבור אלו שלמדו בחט"ב.

חטיבות הביניים בחינוך הערבי. בהבחנה בין החינוך הדרוזי לערבי ולבדואי נמצא כי הישגיהם של הדרוזים גבוהים יותר בכל תחומי הדעת. הקבוצה החלשה ביותר מבחינת הישגים היא הבדואים. גם בחינוך הערבי, כמו בחינוך העברי, הפערים בין המגזרים גדולים יותר בכיתה ח' מאשר בכיתה ה', ובקרב תלמידי כיתות ח' הלומדים ביסודי לעומת אלו הלומדים בחטיבות הביניים.

השוואה בהישגים הלימודיים לפי מבנה ביה"ס. בנושא זה יש שני ממצאים בולטים:

1. ישנה מעט מאוד ספרות הבוחנת ומשווה את ההישגים בין כיתות ז-ח בבית הספר היסודי בהשוואה לתלמידי כיתות אלו במסגרת חטיבת הביניים. בעניין זה נמצא פרסומה של זוזובסקי (2001) המתבסס על מחקר ה-TIMSS ומספר דו"חות של נתוני המיצב בשנים קודמות 2002 עד 2006; 2). ממעט המקורות שעסקו בהבדלים בין הישגי תלמידי כיתה ח' הלומדים בחט"ב לבין אלו הלומדים בכיתה ח' בבית הספר היסודי, לא ניתן להסיק מסקנות ברורות, שכן הממצאים המדווחים אינם עקביים.

על פי זוזובסקי (2001), שהתייחסה למבחן TIMSS של שנת 1999 נמצא כי ההישגים במתמטיקה ובמדעים היו גבוהים יותר בחט"ב מאשר בבית הספר היסודי (ברבע סטיית תקן). הדבר בלט בחינוך העברי, ואילו בחינוך הערבי נמצאה מגמה הפוכה. אם כי יש להזהר מהכללה, לאור העובדה שבמחקר זה מספר הנחקרים במגזר הערבי בבית הספר היסודי היה קטן. מאז פרסום זה, השוואות לפי מבנה בית הספר (יסודי או חטיבה) לא נבחנו.

בהתבסס על דו"חות המיצ"ב, נמצא כי באופן עקבי הישגיהם של תלמידי בית הספר היסודי בכל תחומי הדעת גבוהים מאלו של תלמידי הלומדים בחט"ב. יש לציין, שתופעה זו נמצאה בחינוך העברי, הממלכתי והממלכתי דתי ובחינוך הערבי והבדואי. על פי מיצ"ב 2006 (מדינת ישראל 2007 ב') נמצא כי בשפת אם (עברית/ערבית), בחינוך העברי והערבי ההבדלים בהישגים הלימודיים של תלמידי כיתה ח' בבית הספר היסודי היו גבוהים יותר מאלו של תלמידי חט"ב בכל הנושאים שנכללו במבחן.

²² על פי מבחני פיזה שמתייחס בעיקר לתלמידי י' נמצא יתרון בהישגים הלימודיים בכל המקצועות לתלמידי החינוך הממלכתי-דתי²² (למ"ס, 2006).

בדיקה השוואתית קפדנית יותר **ברמת בית ספר** נערכה על ידי האגף להערכה ומדידה. במחקר זה נמצא כי יש יתרון ניכר בהישגים לימודיים לחט"ב העצמאית ובמיוחד לכיתות ח' בבית הספר היסודי (מבנה א'-ח') על פני חט"ב הצמודה (מבנה שש שנתל) בכל המקצועות שנבחנו (עברית, חשבון, מדעים ואנגלית), גם לאחר בקרה על מדד טיפוח, גודל, שעות לימוד ופיקוח. ממצאים אלו מתייחסים לחינוך העברי (מדינת ישראל, 2008) בשנים תשס"ב ותשס"ד. לא התאפשרה בחינה מקבילה במגזר הערבי. זהו למעשה, הפרסום היחיד שנמצא אשר השוואה הישגי תלמידים הלומדים בסוגים שונים של בתי ספר. בעניין זה, הספרות העוסקת בהישגי תלמידים אינה מתייחסת להשפעתו של המבנה הבית ספרי על הישגי תלמידים. נושא זה, שנבחן בעבר, אינו מהווה כיום סוגיה במחקר העוסק במערכת החינוך בישראל.

סיכום. על בסיס סקירה זו קשה לגבש עמדה ברורה, אמינה ומבוססת בדבר הישגיהם הלימודיים של תלמידי חטיבות הביניים, מבלי שתתאפשר חקירה יותר שיטתית וקפדנית של סוגיה זו. במידת זהירות ניתן לנסח מגמות שעולות ביחס להישגים בחט"ב. על פי המיציב נמצא, כי ההישגים של תלמידי חט"ב נוטים להיות נמוכים מאלו של עמיתיהם הלומדים בבית הספר היסודי. יתכנו לכך מבחר הסברים שונים, שטרם נבחנו באופן שטתי ומקיף²³, למשל: מוטיבציה נמוכה ללימודים מצד תלמידים ומורים, קשר רופף בין התלמידים למחנך הכיתה (אופלטקה וטובין, 2008) או המשאבים המצומצמים העומדים לרשותה של חט"ב בהשוואה לבית הספר היסודי. כמו כן, תלמידי כיתות ח' בבית הספר היסודי הם הקבוצה המנהיגה של התלמידים, המהווה דוגמא עבור שאר התלמידים. בחט"ב תלמידים אלו נמצאים בתווך בין כיתה ז' לכיתה ט' והם יחסית השכבה הצעירה בחינוך העל יסודי. במובן זה היתרון האפשרי של הקבוצה המנהיגה בבית הספר היסודי נעלם²⁴. הסבר אפשרי נוסף מבוסס על נתוני המיצב, שמהם ניתן היה ללמוד, שלדעת מורים הסיבות להצלחה או לאי הצלחה של התלמידים בלימודים בחט"ב מיוחסת לחוסר ההשקעה של התלמידים ושל הוריהם. במובן זה, בחינוך העברי והערבי, המורים בחט"ב העבירו את האחריות ללימודים לתלמידים (מדינת ישראל 2009 א'). תפיסות אלו, המשולבות עם הדגשת הישגים לימודיים והצבתם בראש סדרי העדיפויות של ביה"ס, מעמידות את התלמידים בפני לחצים האופייניים לחטיבה העליונה, אך בפחות משאבים ובתנאי הוראה ולמידה קשים יותר. ספק רב אם מצב זה מוצדק בגיל ההתבגרות. מכאן, שהאפשרות להוביל את התלמידים למיצוי היכולת הלימודית שלהם היא מצומצמת יותר. הדבר בולט במיוחד ביחס לתלמידי המגזר הערבי, בעיקר בחינוך הבדואי, שהמשאבים העומדים לרשותם נמוכים והם משיגים הישגים נמוכים מאלו שבמגזר הערבי.

²³ זוזבסקי (2001) נחמיאס וזוזבסקי בדוחות על השיגי תלמידים במבחן TIMSS בחנו את השפעתם מבחר של משתנים של התלמיד המורה ובית הספר על הישגי תלמידים בכיתה ח', אך לא הייתה הבחנה בין אלו הלומדים בכיתה ח' ביסודי לאלו הלומדים בחטיבת הביניים. על כן, נמנעו מלפרט את ממצאיהם.

²⁴ על כך טוענת פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א המעבר מבית הספר היסודי לחט"ב יש בו כדי לפגוע בהישגי תלמידים: "במובן מסוים הם עברו שלב מיסודי למשהו יותר בוגר, אבל הם הכיתה הנמוכה באותה חטיבה, ועד שהם מתאזנים לוקח שנה ואין הרבה סיוע בביה"ס שיעזור להם במעבר הזה ובהסתגלות אליו, ולכן במעבר הזה יש סיכוי לנשירה... גם במגזר היהודי, אם כי במידה רבה יותר במגזר הערבי. הבעיה הכי גדולה היא המעבר מ-ט' ל-י", שבה מתרחשת נשירה יותר מאסיבית".

הכשרת מורים והשתלמויות

הכשרת מורים להוראה בחט"ב. בישראל קיימים 34 מוסדות המכשירים להוראה, מתוכם 6 אוניברסיטאות ו-28 מכללות, 19 השייכות למגזר החילוני, 12 למגזר הדתי ו-3 למגזר הערבי. באוניברסיטאות קיימת הכשרה להוראה רק בבתי הספר העל-יסודיים, ואילו במכללות קיימות הכשרה הן ליסודי והן לעל יסודי.

על מנת לבחון את מאפייני ההכשרה להוראה בחטיבות הביניים נבדקו כלל אתרי האינטרנט והידוענים של המכללות והאוניברסיטאות המכשירות להוראה בישראל. במסגרת זו נבדקו תוכניות ה-B.ed (תואר ראשון ותעודת הוראה) במכללות, והתוכניות לתעודת הוראה לבעלי תואר ראשון באוניברסיטאות. בנוסף, בוצעו ראיונות עם דמויות מפתח בהכשרת מורים בישראל. להלן נסקור מספר מאפיינים של ההכשרה להוראה בחט"ב, תוך השוואה בין המוסדות הדתיים והחילוניים, שלב החינוך וההכשרה האוניברסיטאית לעומת ההכשרה במכללות. תשומת לב תינתן למאפיינים האורייניים בתהליך ההכשרה. טבלת המציגה את הממצאים שנדלו מאתרי המכללות והאוניברסיטאות מצורפת בנספח 9.

היקף שעות. היקף השעות של תוכניות ה-B.Ed להכשרה להוראה, ע"פ מתווה אריאב, כולל בין 90 ל-96 שעות. בפועל, היקף כל ההכשרה להוראה במכללות נע בין 86 ש"ש לבין 111 שעות, כאשר קיימת שונות הן בין המכללות ובין המסלולים השונים בתוך אותה המכללה, בהתאם לתחום התוכן. באוניברסיטאות תוכניות הלימוד לבעלי תואר ראשון נעות בין 15 ל-32 ש"ש. השונות בין תחומי הידע הדיסציפלינארי באוניברסיטאות קטנה יותר, כיוון שהסטודנטים הינם בעלי תואר ראשון במקצוע הלימוד ואין התמקצעות דיסציפלינארית. בחלק מהמכללות היקף השעות זהה בין ההכשרה להוראה בביה"ס היסודי לבין ההכשרה להוראה בביה"ס העל-יסודי, ואילו בחלקן ישנה שונות בין המסלולים, כאשר לרוב ההכשרה להוראה בעל-יסודי כוללת יותר שעות, ובעיקר שעות לימוד דיסציפלינאריות רבות יותר. דגש זה, על ההיבט הדיסציפלינארי בהכשרה לחינוך העל יסודי, עולה גם מתוך הראיון עם מר נח גרינפלד: "בחט"ב – יותר התמקצעות דיסציפלינארית, והתאמה של הלימודים הדיסציפלינאריים לשכבת הגיל, כך שהידע הדיסציפלינארי חייב להיות מתאים לגיל ... בעל יסודי הדגש הדיסציפלינארי הוא הרבה יותר גדול. אם אני משווה חט"ב לתיכון – הצורך בהעמקה רבה יותר של הרובד הדיסציפלינארי זה מה שבולט יותר. לימודי החינוך עקרונית עוסקים בכל טווח הגיל".

באופן כללי, נראה כי אין שונות רבה בין המגזרים מבחינת היקף כלל השעות בתוכנית הלימוד הנלמדות. במגזר הערבי היקף זה נע בין 112 ל-130 ש"ש, במגזר החילוני בין 90 ל-123, ובמגזר הדתי בין 90 ל-120. עיקר השונות היא בין המכללות בתוך המגזרים וכן בין המסלולים השונים בהתאם למקצוע הלימוד.

מבנה תוכנית הלימודים. לפי מתווה אריאב, על תוכנית הלימודים לתואר B.Ed לכלול לימודים דיסציפלינאריים בהיקף של 48-60 ש"ש, לימודי הכשרה להוראה בהיקף של 30-36 ש"ש, ולימודי יסוד והעשרה בהיקף של 6-12 ש"ש. כמו כן המתווה מציין, כי בתכני הליבה יש לתת מבט כולל מחד, והתמקדות בחטיבת הגיל מאידך.

באופן כללי, נראה כי ההכשרה להוראה במכללות בנויה על פי מבנה זה, כאשר תוכן הקורסים והשעות המוקדשות לכל אחד מההיבטים הללו משתנים בין המכללות ומוקד ההכשרה: ליסודי או לעל יסודי. עם זאת, כפי שטוענת ד"ר ענבר, בהכשרה ישנה תפיסה של רצף חינוכי. ישנה התייחסות לכל דרגות הכיתה, כי בפועל המכשירים עצמם להוראה מגיעים לבתי ספר שונים שאינם בהכרח תואמים לשלב החינוכי שבו הם הוכשרו. יתר על כן, מבחינת תפיסת ההכשרה ישנה הנחה שלא מפרידים בהכשרה בין חט"ב לבין חטיבה עליונה. כדבריה של ד"ר ענבר, המורה צריך להיות בעל מומחיות בתחום הדעת כאשר על המורה ללמוד לעשות את ההתאמות להקשר הספציפי שבו הוא עובד ומלמד.

באוניברסיטאות ההכשרה בנויה לרוב מלימודי חינוך והוראה הכוללים קורסים שונים כגון ליקויי למידה וניהול כיתה, קורסי מתודיקה להוראת המקצוע הספציפי וקורסי הכשרה מעשית. לימודי החינוך באוניברסיטאות כוללים לרוב קורסים בפסיכולוגיה, אך לא מצוין אם ישנה התייחסות ספציפית למאפייני גיל ההתבגרות וחטיבות הביניים. בהתאם לכך, מהריאיון עם ד"ר עפרה ענבר עולה, כי אחד ההבדלים המהותיים במבנה תוכנית הלימודים בין האוניברסיטאות והמכללות הוא שבאוניברסיטאות מתמחים קודם בתחום הדעת ולאחר מכן ממשיכים לתעודת הוראה, ואילו במכללות יש ניסיון ליצור אינטגרציה בין תחום הדעת לפדגוגיה. נושא זה עולה גם מהריאיון עם פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א.²⁵

באופן כללי, הלימודים להוראה בבתי הספר היסודיים ולהוראה בבתי הספר העל-יסודיים אינם שונים באופן מהותי ברוב המכללות, ומסלולי ההכשרה לרוב חופפים וכוללים קורסים בסיסיים זהים. כאשר ישנה הפרדה בין המסלולים (לפי דרגת בית הספר), לרוב הם מובחנים על פי קורסים הקשורים ספציפית לפסיכולוגיה של המתבגר או של הילד, בהתאם לשכבת הגיל, וכן ישנו שוני בהכשרה הדיסציפלינארית בהתאם לחומר הלימודי בכל מסגרת. בדומה לכך, מהריאיון עם פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א עולה, כי ישנם תכנים דומים בהכשרה ליסודי ולעל יסודי, וכן ישנם תכנים ייחודיים לכל מסלול.²⁶

עם זאת, בחלק גדול מהמכללות הדתיות, אין כלל הפרדה בין שני המסלולים. כמו כן תוכנית הלימודים במכללות אלו מדגישה לימודי תנ"ך ויהדות על פני מקצועות אחרים. יוצאת דופן מבין המכללות הדתיות היא מכללת "שאגן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך", המציינת כי ישנה התייחסות לפסיכולוגיה של הילד או המתבגר וכן למוכנות לבית הספר, בהתאם למסלול. מבין המכללות החילוניות בולטת מכללת "דוד ילין". במכללה זו ישנו הבדל משמעותי בין לימודי החינוך בשני המסלולים, וישנו דגש על קורסים המתאימים לגיל ההתבגרות, כגון – גיבוש צוות ובעיות התנהגות, וכן על קורסים המתאימים לגילאי ביה"ס

²⁵ "דגם ההכשרה שונה, וגם הסטאז' שונה (בין מכללות לאוניברסיטאות).. במכללות ידוע שההכשרה כוללת גם את תחום הדעת והפדגוגיה, באוניברסיטאות חייבים להיות בעלי תואר ראשון ואז מתחילים תעודת הוראה".

²⁶ " בחלק מהמכללות למרות שהמורים משתנים התכנים דומים, ויש דברים שהם ייחודיים, כמו פסיכולוגיה של גיל הרך ומעברים. זה תלוי באוכלוסיית היעד, ההבחנה היא לא בדברים הכלליים. באופן פורמאלי יש תוכניות לחטיבת ביניים וליסודי."

היסודי, כגון הוראת הקריאה והכתיבה. קשה להסיק מתוך הידיעונים ואתרי האינטרנט על המכללות השייכות למגזר הערבי, כיוון שאתרים אלו אינם מפורטים מספיק, וכן חלק מהמידע מופיע בשפה הערבית.

אופלטקה וטובין (2008) מציינים, כי אחד הקשיים בחטיבות הביניים הוא מורים שלא הוכשרו לעבודה ספציפית בחטיבות הביניים, אלא לביה"ס היסודי או לחטיבה העליונה. לדעת המורים המלמדים בחט"ב, הכשרת המורים אינה מספקת במידה ראויה: ידע וכלים הנחוצים להתמודדות עם מאפייני הגיל של המתבגרים הצעירים, מיומנויות לימוד בכיתות הטרוגניות, והידע בשיטות הוראה המתאימות לגיל זה. מהריאיון עם ד"ר עפרה ענבר, עולה כי אין בהכשרה הפרדה ממשית בין הכשרה לחט"ב לבין הכשרה לחטיבה העליונה באוניברסיטאות, וכי המכללות מכשירות לעל יסודי עד כיתה י'. יתר על כן, ד"ר ענבר הדגישה את התפיסה של רצף בהכשרה מורים: "אין התמחות בחטיבת הביניים. רואה רצף מהיסודי לעל יסודי. כיום באוניברסיטאות יש על יסודי, חטיבת ביניים ועליונה – 6 שנותי. ישנו אחוז גבוה של אנשים שבאים לקבל הכשרה על יסודית, אך העניין שלהם ביסודי. זה לא בא בכל התחומים. למשל בתחום השפות, ספרות, תולדות האמנות, יש הרבה שמעוניינים ביסודי". מה קורה כאשר משבצים אותם, אינני יודעת. לא נעשה מחקר. אבל חלק מגיע ליסודי ולכן בהכשרה אני לא מתעלמת מהדרגות הנמוכות ואני מביאה את הרצף כי חשוב להבין את הנושא המערכתי וגם זה העניין של הסטודנטים. מכללות מכשירות עד כיתה י". רציפות קיימת בעיקר כאשר מתייחסים לחטיבת ביניים וחטיבה עליונה, כפי שמציינת ד"ר ענבר ביחס לקו המנחה את הכשרת המורים " לא מפרידים בהכשרה בין חטיבת הביניים לבין חטיבה עליונה".

מהריאיון עם מר נח גרינפלד עולה, כי ההבדל המהותי בין ההכשרה לחטיבות הביניים ולבתי הספר היסודיים והתיכונים הוא בדגש הדיסציפלינארי, כאשר ככל שעולים בגיל התלמיד כך הדגש הדיסציפלינארי גדול יותר, וכן בהתייחסות לפסיכולוגיה של גיל הילדות או גיל ההתבגרות. בנוסף לכך, על מנת להתמודד עם אתגרי חט"ב, סטודנטים המוכשרים להוראה במסגרת זו מחויבים לבצע התנסות מעשית של שנתיים בחטיבות הביניים. לפי מר נח גרינפלד, בגלל האתגרים הייחודיים של חטיבות הביניים, כגון – האפיונים הפסיכולוגיים של הגיל, בעיות משמעת וכיתות גדולות יותר בהשוואה לבית הספר היסודי, בהכשרת המורים במכללות מקפידים על כך שהיקף ההתנסות יהיה גדול יותר בחטיבות הביניים לעומת התנסות בבתי ספר יסודיים²⁷. אולם, לפי פרופ' נאסר אבו-אלהיגא, בשל קשיים תקציביים, בפועל לא כל תוכניות הסטאז' במכללות מותאמות לגיל ולתחום ההתמחות. ד"ר ענבר אף ציינה כי בשל אילוצי מערכת החינוך, מורים עושים את הסטאז' שלהם במסגרות שונות מאלו שהם עתידים להשתלב בהן. למשל המכשירים עצמם לחטיבה העליונה עושים סטאז' בחט"ב כדי שלא יבוזבזו שעות הכנה לבגרות במסגרת חטיבה העליונה על אימון מורים מתמחים. מכאן שאין בהירות לגבי

²⁷ "שכבת חט"ב היא הקשה ביותר לדעתי – בהשוואה ליסודי ועל יסודי. ביסודי שכבת הגיל קלה יותר מבחינת היכולת לשלוט על התלמידים, לחנך, לקדם. הגיל הזה פחות בעייתי. גם מבחינת האפיון הפסיכולוגי של הגיל. העל יסודי – גם אם התלמידים נמצאים בתוך משבר של גיל הנעורים, האתגר להצליח בבחינות הבגרות הוא אתגר לימודי – תלמידים יודעים שאין ברירה עכשיו, העולם האקדמי ייחסם בפניו. בחט"ב אין בה את האתגרים של יסודי – בניית האישיות עצמה, אלא היא יוצרת מציאות של מצב ביניים – בעיות המשמעת הן גדולות, כיתות גדולות יותר, אינטגרציה יותר גדולה בחט"ב לעומת יסודיים. לכן אנחנו בתהליך ההכשרה מאוד מקפידים שהיקף ההתנסות יהיה גדול בחטיבות הביניים. בשנה א' אנחנו מאפשרים התנסות ביסודי, אנחנו מחייבים אח"כ שנתיים התנסות בחט"ב בלבד. (בהתייחס להכשרה במכללות).

ההכשרה הייחודית לחטיבות הביניים. באופן כללי, לא ניכר שישנה התייחסות ייחודית מקיפה לשלב חינוכי זה.

ההיבט האורייני בהכשרה להוראה

ההיבטים האורייניים במכללות הפכו לאחד הנושאים המשולבים בהכשרה להוראה. כפי שמציינת ד"ר ענבר: "במשרד החינוך החלו לתת לכך את הדעת, שכל מורה צריך להיות מודע לתחום האוריינות הלשונית ולא להתנער ממנה או לשייך אותה כבעיה של המורה ללשון. שינוי זה בולט בעיקר בעקר במדינות הגירה (למשל בקנדה), שבהן אוריינות לשונית נדונה גם לגבי שפה שנייה (הישגים של תלמידים עולים - מיקד תשומת לב לנושא)". אכן, בישראל היבטים של אוריינות לשונית בהכשרת מורים הם מגוונים ובאים לידי ביטוי במישורים שונים.

דרישות קבלה. במתווה אריאב מצוין, כי קבלת תעודת ההוראה מותנית בהגעה לרמת "פטור" בלימודי שפת ההוראה, וכי בלימודי B.Ed חובה ללמוד לפחות 2 ש"ש לימודי שפת ההוראה לרמת "פטור". בהתאם לכך, רוב המכללות החילוניות והדתיות מציינות בידעונים כי על כלל התלמידים ללמוד לימודי שפה בהתאם לסיווג שלהם בעברית, כפי שנקבע על פי הבחינה הפסיכומטרית או בחינת יע"ל – בחינת מיון בעברית של המרכז הארצי לבחינות והערכה. מספר השעות השנתיות שצריך הסטודנט לבצע כחלק מההכשרה נקבע בהתאם לסיווג זה. כמו כן יש מכללות המציינות כי על מועמדים שקיבלו פטור מבחינה פסיכומטרית או שנבחנו בה בשפה שאינה עברית לעבור בחינת ידע בעברית כתנאי קבלה. מהריאיון עם פרופ' פאדיה נאסר אבו-אלהיג'א עולה, כי גם במכללת סכנין ישנה בחינת פטור בשפת האם, לפיה מסווגים הסטודנטים לשעות לימוד – בין 2 ל-6 שעות סמסטריאליות, בדומה למכללות היהודיות.

תוכנית לימוד חובה. לפי מתווה אריאב מצוין, כי תוכן חיוני בהכשרת מורים הוא פיתוח ההיבטים של השיח, הכתוב והדבור בתהליכי הוראה-למידה (Language Across the Curriculum). נושאים אילו אינם קורסים אלא עליהם לבוא לידי ביטוי בתכנית הלימודים בתחום אחד או יותר מתחומי לימודי החינוך וההוראה ובהתנסות המעשית. בהתאם לכך, ד"ר עפרה ענבר התייחסה לכך, שעל פי מתווה אריאב יש צורך להתייחס להיבט האורייני בתכני הקורסים ובנטייה של המרצה להדגיש אוריינות לשונית, ולא בהכרח בקורסים ספציפיים בנושא.

בחלק מהמכללות ישנם קורסי חובה ספציפיים בתחומים אורייניים, בעיקר תוך התייחסות לגילאי ביה"ס היסודי, כגון – ניצני אוריינות והוראת הקריאה. במכללה הערבית לחינוך בישראל ישנה חובה לבחור התמחות שפתית בעברית, ערבית או אנגלית, ואילו בשתי המכללות הערביות האחרות לא מצוין כי ישנה חובה ללמוד שפה, אך ייתכן והדבר נובע מהקושי באיסוף מידע בנוגע למכללות אלו. חלק מהמכללות מציינות באופן ספציפי את חשיבותו של תחום השפה והאוריינות, לדוגמא, במכללת לוינסקי לחינוך קיימת חטיבה בשפה וחינוך לשוני (15 ש"ש), ומצוין כי הרציונאל בלימוד חטיבה שפתית נעוץ בעובדה שתחום השפה הוא אחד המרכיבים החשובים בקידום הישגים בכל אחת מתחומי הדעת. אולם, חטיבה זו קיימת במסלול לחינוך יסודי ואינה קיימת במסלול לחינוך על יסודי, בו קיימת התמחות ספציפית בלשון לסטודנטים הבוחרים בכך. בדומה לכך גם במכללת "מורשת יעקב" הדתית

מושם דגש על אוריינות ובמסלול היסודי כלל הסטודנטים מחויבים ללמוד 6 ש"ש בלשון, ואילו במסלול העל-יסודי – לפי סיווג הסטודנט בלשון, בין 2-6 ש"ש.

התמחות בלשון. בחלק מהמכללות קיימת אפשרות להתמחות בהוראת הלשון במסלול היסודי, העל יסודי או בשניהם. במכללות הדתיות בולטות יותר המגמות הקשורות להוראת מקצועות היהדות והתנ"ך, וקיימת פחות הכשרה להוראת הלשון. ביחס להכשרה באוניברסיטאות נמצא כי קיימת הכשרה להוראת הלשון, מלבד באוניברסיטה הפתוחה. יש לרוב דמיון בין מרכיבי תוכנית הלימודים של כלל ההתמחויות לבין ההתמחות בלשון, הכוללת היבטים אורייניים וחובת לימוד קורס באוריינות על פי סיווג הסטודנט במבחן המיון. השוני הוא בלימודים הדיסציפלינאריים. בהכשרה להוראה באוניברסיטאות, לא מצוינת חובת לימודי שפה, מלבד באוניברסיטת ת"א בה ישנו קורס חובה: "שפה ואוריינות בלמידה הבית ספרית: הלכה למעשה".

כניסה למקצוע. לאחרונה הונהג עבור בוגרי המכללות דוברות הערבית מבחן בידע ושפה ערבית לצורך מיון מועמדים לקבלת עבודה בהוראה. על פי מסמך של משרד החינוך (2010) ישנה ציפייה כי שינוי זה יאפשר את שיפור איכות המורים וההוראה וכן יתרום באופן משמעותי לקידום ההישגים הלימודיים של תלמידי המגזר הערבי. בראיון עם פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א צוין כי מבחן זה נעשה משתי סיבות: 1. בעקבות הרמה הירודה של השפה הערבית, שזוהי גם אחת הסיבות להישגים הנמוכים בשפה. מצופה כי המבחן ישפר את ההוראה על ידי הבטחת שליטת המורים בשפה בה הם מלמדים. 2. לנתב את הכניסה להוראה ולהבטיח תהליכי שקיפות במינוי מורים. לפי משרד החינוך, כל מועמד שיעבור את הבחינה בהצלחה יזכה לתוספת של 15 נקודות, לנקודות שצוברים מועמדים כדי לזכות במשרת הוראה. במובן זה, הבחינה מגדילה את סיכויי הכניסה לתפקיד הוראה. לפי פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א, הכניסה להוראה מבוססת על נקודות. למי שיש יותר נקודות על פי קריטריונים שונים (כמו ציונים ומקום מגורים), גדלים הסיכויים שלו/שלה לקבל משרת הוראה. כך, שבוגרים ייגשו גם למבחן בשפה כי זה מקנה להם ניקוד. המבחן מיועד גם לבוגרי אוניברסיטאות והוא אופציונאלי, אבל מי שלא עושה אותו מתחיל בפחות ניקוד. מהראיון עם פרופ' נאסר אבו-אלהיג'א עלה שמי שדרש את הבחינה כן חשב להבטיח אוריינות כקריטריון לקבלה לעבודה בהוראה, אם כי תוקפו של המבחן כבודק אוריינות לשונית איננו ידוע.

השתלמויות מורים. ההכשרה להוראה היא רק התחלת ההתפתחות המקצועית של המורים. חלק מתהליכי הלמידה של המורים הם מתמשכים ומתקיימים במהלך עבודתם כמורים, דרך השתלמויות והדרכות מורים.

על מנת לסקור את השתלמויות המורים, אותר בסיוע של אנשי משרד החינוך מאגר המידע המספק נתונים על כלל השתלמויות המורים בתחום האוריינות²⁸. משיחה עם גבי אילנה רוזנברג, מתחום הפיתוח המקצועי באופק חדש, עלה כי ההשתלמויות העיקריות הפונות לתחום

²⁸ לצורך כך קיימנו ריאיון עם נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה. נח גרינפלד הפנה אותנו למוטי רוזנר, מנהל גף תכנון ופיתוח באגף השתלמויות, ומוטי רוזנר ביקש שניצור קשר עם אילנה רוזנברג, מתחום הפיתוח המקצועי באופן חדש. לדבריו, היא אחראית על הכנסת השתלמויות למאגרי המידע באינטרנט ועל כן תוכל לסייע לנו. מהשיחה עם אילנה רוזנברג עלה, כי כלל ההשתלמויות המיועדות למורים תחת רפורמת "אופק חדש" נמצאות באתר האינטרנט של "אופק חדש".

האוריינות למורי חטיבת הביניים הן אלו שנועדו ללמד ולהטמיע את תוכנית "שלהב"ת". לפיכך, ובהתאם להמלצתה, על מנת לסקור את ההשתלמויות הקיימות בנושא אוריינות למורי חטיבות הביניים פנינו לאתר "אופק חדש". בנוסף, ערכנו בדיקה מדגמית של כלל אתרי "פסג"ה" במחוזות צפון, חיפה ותל-אביב, במטרה לבדוק את האופן שבו מתקיימות ההשתלמויות בפועל. בדיקה של מחוזות אלו אפשרה לנו לבחון האם קיימים הבדלים בין השתלמויות למורי החינוך היסודי בהשוואה לחינוך העל יסודי, והאם באותו מחוז קיימים הבדלים במערך ההשתלמויות בין המגזר הערבי והיהודי. מקורות מידע נוספים לפרק זה היו הריאיון עם ד"ר עליזה עמיר ודו"חות המיצ"ב. בחרנו לא להתייחס להשתלמויות שמציעים ארגון המורים והסתדרות המורים, כיוון שהשתלמויות אלו מיועדות בעיקר להרחבת אופקים ולרווחת המורים ועל כן עוסקות פחות בתחומי דעת ספציפיים כגון אוריינות או מקצועות ההוראה.

מתוך מאגר השתלמויות המורים באתר "אופק חדש" נמצאו 27 השתלמויות תחת הקטגוריה "עברית", הקטגוריה הקרובה ביותר לתחום האוריינות. בנוסף, תחת תחום "תוכניות ייעודיות" נמצאה רק השתלמות אחת המתייחסת לתוכנית "שלהב"ת" ומיועדת למורי כיתות ז'. מתוך 28 ההשתלמויות הללו, השתלמות הממוקדת ב"שלהב"ת" הינה השתלמות היחידה המתייחסת באופן בלעדי לאוריינות בחטיבת הביניים. 17 השתלמויות מתייחסות למורי בתי הספר היסודיים, ו-10 השתלמויות נוספות אינן מתייחסות לשלב חינוכי ספציפי, או מתייחסות לשני שלבי החינוך, יסודי ועל יסודי, כגון השתלמות המתייחסת לרצף הלימודי בתחום העברית במגזר הדרוזי בין כיתות ג'-ט'. מבין ההשתלמויות הללו, הושם דגש על הקניית העברית למגזרים הערבי והדרוזי, שכן ישנן 4 השתלמויות המתייחסות לתחום העברית למגזר הערבי, ו-4 השתלמויות המתייחסות להקניית עברית למגזר הדרוזי. שלוש השתלמויות נוספות ייחודיות למגזר הממלכתי-דתי ומתייחסות לטיפול אוריינות במקביל לקידום לימוד התורה ואורח החיים הדתי (תוכניות להתפתחות מקצועית, אתר אופק חדש, 2010). מתוך מאגר מידע זה ניתן לראות, כי עיקר הדגש בהשתלמויות מורים בתחום האוריינות מופנה לבתי הספר היסודיים, ואילו ההתייחסות לחטיבות הביניים היא מועטה ומתבצעת דרך תוכנית "שלהב"ת" בלבד.

כאמור, בנוסף למאגר מידע מרכזי זה בדקנו את ההשתלמויות הנערכות במרכזי פסג"ה. בישראל פועלים 58 מרכזי פסג"ה, הפרושים ברחבי הארץ ועוסקים בפיתוח מקצועי של סגלי הוראה (אתר המרכזים לפיתוח סגלי הוראה, 2010). מתוכם דגמנו שלושה מחוזות – צפון, חיפה ותל-אביב, ובדקנו את השתלמויות המורים בכל מרכזי הפסג"ה במחוז (נספח 10). גם מניתוח זה עולה, כי ישנן השתלמויות רבות יותר בתחום האוריינות המופנות למורי בית הספר היסודי ועוסקות בעיקר בלמידת השפה בגילאים אלו, בהשוואה להשתלמויות המופנות למורי בתי הספר העל יסודיים ובתוך כך למורי חטיבות הביניים. גם כאן, ההשתלמות העיקרית המופנית למורי חטיבות הביניים היא השתלמות "שלהב"ת" בעברית ובערבית.

לפי ד"ר עמיר, יש הרבה מאד השתלמויות למורים לעברית, שלהן עקרונות משותפים אך גם ייחודיים לפי דרגת בית הספר²⁹. לפי נתוני המיצ"ב שנערך בשנת 2006, באופן כללי, אחוז המורים המלמדים בחטיבות הביניים שהשתתפו בהשתלמויות בשפה הוא דומה לזה שהשתתפו בהשתלמויות בתחום מתמטיקה, אנגלית ומדעים. אחוז השתלמויות גבוה במיוחד נמצא בקרב מורי כיתה ט', וייתכן שהדבר נובע מהבגרויות בלשון הנערכות בכיתה י'. לגבי הדרכות מורים, אחוז המורים שהשתתפו בהדרכות במתמטיקה ושפה היה גבוה יותר בהשוואה למורים שהשתתפו בהשתלמויות במדעים ובאנגלית. אולם, אין הגדרה ברורה המבחינה בין השתלמות והדרכה. בהשוואה בין המגזרים נמצא כי בחינוך הממלכתי העברי מושם דגש על השתלמויות והדרכות בנושא השפה, בעוד שהאחוז הנמוך ביותר של מורים המשתתפים בהשתלמויות או בהדרכות בשפה הם במגזר הממ"ד ובמגזר הערבי. יש לציין כי השתתפות בהשתלמויות והדרכות אינה מבטיחה את הישום של הנלמד בהוראה. רק מחצית מהמורים נוטים ליישם בכיתה את הנלמד בהשתלמויות.

לסיכום, קשה להצביע על בסיס הסקירה שערכנו על קיומה של הכשרה ייחודית ומובחנת למורים לחט"ב. יתר על כן, קיימת שונות בין המכללות בהדגשים שהן שמות על ההכשרה לחט"ב ועל המאפיינים הייחודיים לגיל התלמידים בחט"ב. יתר על כן, נראה כי הן המכללות המכשירות מורים עד כיתה י' והן האוניברסיטאות המכשירות מורים עד כיתה י"ב, רואות לנגד עיניהן את הדמות של המורה המלמד בכיתה הגבוהה יותר ולא זה האמור ללמד בחט"ב. ביחס לאתגרים של קידום האוריינות הלשונית, אלו בולטים במכללות. הדבר בא לידי ביטוי במבחני סיווג, פיתוח תחומי הכשרה בלשון וגם היצע (אם כי עדיין מצומצם) של קורסים בעל דגש אורייני, בעיקר בהקשר להקניית קריאה וכתובה בכיתות הנמוכות. באוניברסיטאות לעומת זאת, היבטים אלו פחות בולטים. עם החלת מתווה אריאב באוניברסיטאות הדבר עשוי להשתנות. יחד עם זאת לפי פרופ' נאסר אבו-אלהיגא, אוריינות היא מילה שהפכה להיות שכיחה בהכשרה, לפחות ברמה ההצהרתית. אוריינות נתפסת כתנאי להצלחת המורה, אולם נדרשת בדיקה לשאלה עד כמה הדבר מיושם, ועד כמה הדבר יעיל. זאת ועוד, מהסקירה שעסקה בהשתלמויות מורים, ניתן ללמוד על פער בין מה שנעשה בשדה לבין הידוע ברמת המחקר. נראה כי האוריינות חודרת לבתי הספר דרך מערך ההשתלמויות. יחד עם זאת, מערך ההשתלמויות לחטיבת הביניים הוא מצומצם ביותר. יתכן והדבר משקף את התפיסה שאוריינות צריכה להירכש בעיקר בחינוך היסודי. כמו כן, מה נלמד במסגרת זו, באיזו מידה יישנו ישום של הנלמד בבית"ס ובאיזו מידה השתלמויות הן יעילות, הם בגדר נעלם.

²⁹ "יש הרבה מאד השתלמויות למורים לעברית. בשנתיים האחרונות בצורה שהיא בלתי תאמן. פשוט הרבה מאוד. מספר המשתלמים בשנה שעברה בחטיבות הביניים עמד על כ-1000 משתלמים בחט"ב, בתחום העברית. יש לנו עקרונות מארגנים משותפים, אבל יש דברים שמאפיינים רק יסודי או רק על יסודי".

התערבויות לקידום הישגים בתחום האוריינות

הספרות המחקרית העוסקת בתוכניות התערבות בתחום האוריינות הלשונית בחטיבת הביניים, היא דלה ביותר. בחלק זה התבססנו על הראיונות, על אתרי משרד החינוך ועל תוכניות התערבות שנבחנו במסגרת עבודות גמר לתואר שני. עבודות אלו מתייחסות למדגמים קטנים, שאינם בהכרח מייצגים ולעיתים ההתמקדות היא בהיבטים מסויימים של יישום התוכנית ולא בכל התוכנית.

נושא האוריינות הוא חשוב במערכת החינוך (הדבר נמצא גם בראיונות³⁰). אולם, לא קיימות בישראל תוכניות רבות העוסקות בקידום אוריינות וכישורי למידה בחטיבות הביניים, ובעיקר לגבי חטיבות ביניים בחינוך הערבי³¹. התוכנית המרכזית המופעלת כיום בישראל בתחום זה היא תוכנית "שלהב"ת" - "שילוב הבעה והבנה בתוכנית הלימוד בבית הספר". תוכנית זו נכתבה ומופעלת על ידי משרד החינוך משנת תשס"ט (שלהב"ת – לשון לימודים, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010), וכלל חטיבות הביניים בישראל מחויבות להפעילה (ריאיון עם ד"ר עמיר, מרכזת התוכנית)³². התוכנית שואפת לשלב את הוראת מיומנויות השפה (הבנה והבעה) בשיעורים נוספים ולא רק בשיעורי הלשון, לפתח מודעות מטה-קוגניטיבית בקרב התלמידים והמורים למיומנויות לשון, הבנה והבעה, ליצור היכרות עם אסטרטגיות להתמודדות עם טקסט, ולהעניק למורים כלים להעשיר את תלמידיהם בתחומים אלו (שלהב"ת – לשון לימודים, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010). התוכנית מניחה כי קיימים הבדלים בין אופי הלמידה בביה"ס היסודי לבין אופי הלמידה בחט"ב היוצרים פער בתחום האוריינות. הנחה נוספת היא שמקצוע העברית קשור בכל מקצועות הלימוד, ועל כן התמקדות בתחום האוריינות יכולה לסייע לתפקוד התלמידים בכל תחומי הדעת (תגבור הוראת העברית בכיתות ז' בשנה"ל תשס"ט – שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010). מהריאיון עם ד"ר עמיר, עולה כי התוכנית נועדה לתת מענה לקשיים הייחודיים של חט"ב, מתוך הנחת מוצא שיש לתת לחט"ב תשומה מיוחדת בגלל האתגרים הייחודיים שלה – סביבת למידה שונה בהשוואה לבית הספר היסודי, עבודה דיסציפלינארית, ודרישות אורייניות גבוהות יותר.³³ התוכנית מגדירה יעדים שונים, כגון - העשרת אוצר המלים של התלמידים, שיפור ההבעה בכתב של התלמידים והבנה של טקסטים ברמת קריאה האופיינית לספרי הלימוד בכיתה ז'. כמו כן התוכנית מגדירה מדדי הצלחה כגון כתיבה תקינה של טקסטים על ידי לפחות 70% מהתלמידים וקריאה של 8 ספרים לפחות על ידי 70% מהתלמידים (תוכנית אב לתוכנית שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010).

³⁰ למשל טענה ד"ר עמיר: "יש היום הרבה יותר מודעות לחשיבות האוריינות גם בקרב מנהלים, מפקחים, מורים. הנושא של האוריינות האקדמית והתרומה שלה לכשירות הלשונית של התלמיד תפס תאוצה מאוד משמעותית. ... אנחנו בהתחלה מאוד משמעותית". גב' גילה קלדרון אמרה כי "קודם כל אחד ממקצועות הליבה הוא מקצוע של שפה, שפה עברית. כך מטבע הדברים יש עליו דגש. הוא אחד המקצועות שהוא בפקוס, ובעצם יש עבודה מאוד מאוד רצינית, כולל מבחנים, מבחנים משווים, מבחנים שכבתיים, וכו' וכו'".

³¹ בסקירת הספרות לא הצלחנו לאתר תוכניות שמכוונות לקידום האוריינות במגזר הערבי. לפי ד"ר עמיר, תוכנית שלהב"ת מיועדת גם לחטיבות ביניים בחינוך הערבי.

³² תוכנית זו פועלת גם ברשת חינוך גדולה בישראל, כפי שעולה מהריאיון עם בכיר ברשת חינוך גדולה בארץ המצורף בנספח 8. ברשת זו מדגישים במיוחד את הרצף בין המסגרות החינוכיות ואת העובדה שחטיבת הביניים מהווה חוליה ברצף זה, מקשרת בין היסודי לבין התיכון. כמו כן מודגשת הוראה ספיראלית, יישום המיומנויות האורייניות בכלל מקצועות הלימוד.

³³ "סביבת הלמידה שונה בין חט"ב לכיתה ו'. בכיתה ו' יש בדר"כ מורה אחד המלמד כמה מקצועות, בכיתה ז' העבודה דיסציפלינארית, התלמיד עובר ממקצוע למקצוע, רמת המורכבות של הטקסטים שונה, רמת הדרישות של הטקסטים שונה, ובנקודת המעבר הזו ראינו שיש קושי וצריך לטפל בו. זה התחיל ב-ז וממשיך ל-ח".

התוכניות כוללת שלשה שלבים: ראשית, התלמידים מקבלים שעה שבועית נוספת בנושא אוריינות, במסגרתה אמורים המורים ללשון והבעה להתמקד במיומנויות האורייניות הנדרשות בתחומי הדעת השונים. שנית, נדרשים המורים להשתתף בהשתלמות מורים בבית הספר בנושא האוריינות (שלהב"ת – לשון לימודים, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010). לבסוף, נערכים שני מפגשים להצגת עקרונות התוכנית ואופן ביצועה בבית הספר הכוללים את כלל הצוות הבית ספרי (תגבור הוראת העברית בכיתות ז' בשנה"ל תשס"ט – שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010). התוכנית כוללת פעולות כגון הקניית מיומנויות קריאת והבנת טקסט, שימוש במילון, הקניית ידע מטה-לשוני, שילוב טקסטים מתחומי דעת שונים בהוראת העברית, והערכת תוצרי כתיבה של התלמידים. כמו כן כוללת התוכנית שילוב רכיבים אורייניים בשיעורים בתחומי דעת שונים, שילוב מיומנויות אורייניות כגון קריאה בקול והבעה בכתב תוך שיתוף פעולה בין מורים לעברית לבין מורים למקצועות אחרים בבית הספר (תכנית אב לתכנית שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, 2010).

לפי ד"ר עמיר, התוכנית עובדת בשני מישורים: שיעורי עברית ותחומי הדעת. במסגרת שיעורי העברית מתייחסים למיומנויות אורייניות, ובתחומי הדעת השונים התלמידים לומדים כיצד לעשות שימוש במה שלמדו בשיעור העברית לתחומים אלו. התוכנית יוצרת שיתוף פעולה בין מורים לעברית לבין מורים מתחומי דעת אחרים, תוך ניסיון למצוא את הגורמים המאחדים בין כלל המקצועות לבין הגורמים המייחדים של כל תחום דעת³⁴. שיתופי הפעולה באים לידי ביטוי גם ברמת הפיקוח, ויוזמות לקשרים בין מפמ"ר לשון והבעה לבין מפמ"רים שונים, כגון הכשרת מדריכים בעלי אוריינטציה לאוריינות ולתחום הדעת הספציפי, וניתוח ההיבט אורייני בבחינות הבגרות בבילוגיה³⁵.

באותו ראיון גם התברר כי קיימת הערכה של התוכנית, אך ההערכה זו היא לידיעת בית הספר בלבד ולמטרת שיפור ולא למטרת שיפוט על ידי גורמים חיצוניים. לדבריה של ד"ר עמיר, הרשות למדידה והערכה (ראמ"ה) ערכה ריאיונות עם מורים בנוגע לתוכנית, וכן מפמ"ר לשון והבעה העביר שאלוני משוב למורים לגבי התהליך. עם זאת, בית הספר לא נדרש לדווח על התוצאות, והמטרה הייתה ליצור רף שבית הספר אמור לשאוף אליו. בפועל, אין תוצאות

³⁴ "התוכנית הזו עובדת בשני מישורים: 1. שיעורי עברית. 2. תחומי הדעת. במסגרת שיעורי העברית אנחנו מתייחסים למיומנויות האורייניות – מלמדים את התלמיד איך לסכם, איך לקרוא טקסט. התרגול בשיעורי עברית נעשה גם באמצעות טקסטים מתחומי דעת. מחקרים מראים שתלמידים לא עושים העברה, אני יכולה ללמד אותם סיכום נהדר – אבל הם לא מעבירים את מה שלמדו בשיעורי עברית לתחומי דעת אחרים. לכן אמרנו – אנחנו נראה להם איך זה בא לידי ביטוי בתחומי דעת אחרים. הציר השני זה הציר של מורים מתחומי דעת. אנחנו בעצם יוצרים שפת מושגים משותפת איתם, מנסים לראות מה מייחד את תחומי הדעת שלהם מבחינה אוריינית, וגם – מה מאחד."

³⁵ "באזרחות מדריכות של הפיקוח השתתפו בהשתלמויות המיועדות למדריכים של מורי אזרחות, ונתנו שם מפגשים עם דגש אורייני. שנית, מדריכה שהיא גם עם אוריינטציה לעברית (מורה לעברית) וגם מורה לאזרחות – הכשרנו אותה כדי שתדריך את צוות אזרחות, והשנה היא מדריכה רק של אזרחות. אנחנו עשינו את החיבור, והשנה – היא עובדת עם הצוותים באזרחות על הרכיב האורייני. נפגשת איתם, מדריכה אותם שיתוף פעולה אחר עם מדעים – פגישות עם מפמ"ר, עם מדריכים ארציים, חשיבה על חומרים משותפים, ניתוח חומרים, הזמנה – הזמינו אותנו למפגשים של מורים למדעים. אנחנו מנתחים אחת לשנה עם אחראית על הבגרות בבילוגיה את בחינות הבגרות בבילוגיה מנקודת מבט אוריינית. איפה טעו, האם הייתה בעיה בהבנת השאלה, בהבנת המושג. עוד שיתופי פעולה – עם גיאוגרפיה – אנחנו עובדים בשת"פ עם מפמ"ר ג"ג והמדריכה הארצית על חומרים משותפים, החלפת חומרים. שלחנו להם למשל את המבחן שלנו בעברית שהיה שם טקסט בג"ג. תנ"ך – אנחנו בקשר הדוק עם המפמ"ר, וגם אנחנו מוזמנים לעתים למפגשים של המפמ"ר עם המדריכות שלהם. מפמ"ר אמנות, מחול – על שילוב האוריינות במחול. עכשיו יש היזון הדדי, אנחנו יצרנו קשר, ועכשיו יש רצון מהצד השני. עכשיו מבינים – הצורך בא משני הצדדים."

ממחקר הערכה כולל על התוכנית המעידות על מידת הצלחה (ריאיון עם ד"ר עליזה עמיר, נספח מספר 5).

תוכנית נוספת המופעלת על ידי משרד החינוך, "התוכנית לטיפוח אוריינות לשונית", מתוארת בחוזר מנכ"ל משנת 2004. תוכנית זו פותחה מתוך הצורך לשפר את רמת ההישגים בתחומים שבהם מתקיימים מבחנים בינלאומיים, על ידי חיזוק האוריינות בתחום הנלמד וחיזוק תחום הדעת עצמו. התכנית מתמקדת באוריינות קריאה, אוריינות מתמטית ומדעית, ומיועדת לכיתות ט' ו-י'. ב 2005 התוכנית הופעלה באופן ניסיוני בכיתות ט' בלבד. במסגרת התוכנית פותחו חומרים שונים, כגון טקסטים מסוגים שונים ובהיקף שונה, ומטלות הנלוות לטקסטים אלו הבודקות את ממדי ההבנה השונים של הטקסט (טיפוח האוריינות בקריאה, במתמטיקה ובמדעים – תכנית ניסיונית לכיתות ט' ו-י', אתר משרד החינוך, 2010). ניתן לראות בתכניות אלו ביטוי לשילוב אוריינות בתחומי הדעת ולא רק בשיעורי לשון.

לצד התוכנית שמפעיל משרד החינוך, קיימות יוזמות מקומיות שונות. לדוגמה, בחט"ב ברנר בפתח תקווה מופעלת באופן עצמאי תוכנית אוריינות ומידענות בקרב תלמידי כיתות ז'. במסגרת התוכנית התלמידים נפגשים במשך שעה אחת לשבוע, נחלקים לשתי קבוצות, וכל קבוצה לומדת נושא אחר – אוריינות או מידענות. מטרת שיעורי האוריינות, הנערכים בספריה, היא לעודד קריאה ולערוך היכרות עם אוסף הספרייה ועם שיטת דיואי הנהוגה בספריות האקדמיות. במסגרת השיעורים התלמידים דנים על הספרים שקראו במהלך השבוע, מאזינים לסיפורים, ומתרגלים התמצאות באוסף הספרייה. שיעורי מידענות נועדו ללמד את התלמידים כיצד להשתמש באופן מושכל במידע הנמצא ברשת האינטרנט (אתר חט"ב ברנר בפתח תקווה, נדלה ב-28.8.10; תוכנית אחרת פורסמה בקו לחינוך, 2010). מהריאיון עם גילה קלדרון עולה, כי בנוסף לתוכנית שלהב"ת, שהיא התוכנית המרכזית העוסקת באוריינות בחטיבת הביניים, ישנן תוכניות הפועלות בחלק מחטיבת הביניים בתל אביב ועוסקות בקידום אוריינות³⁶. דוגמה לתוכנית כזו היא תוכנית "שיח ספרים", במסגרתה התלמידים קוראים ספרי קריאה, ודנים בפורום אינטרנטי בסוגיות שונות. אולם, יישום תוכניות אלו אינו מתבצע בכלל בתי הספר, ותלוי במידת הפניות של המורים³⁷.

מספר מצומצם של תוכניות נוספות מתועדות במחקרים אקדמיים. עזר ומירב (1999) מתארות תוכנית הכשרת מורים ממקצועות שונים, העובדים בבתי ספר יסודיים וחטיבות ביניים, כיועצים לאוריינות בבית ספרם. המטרה הייתה להכשיר מורים אלו כיועצים לאוריינות בבית ספרם ולפתח תובנות באשר לשילוב בין אוריינות ויישומי מחשב. התוכנית כללה שני שלבים. בשלב הראשון למדו המורים תכנים הקשורים לידע תיאורטי ומקצועי באוריינות. שלב השני התייחס ליישום התוכנית בביה"ס. במהלך היישום נוצרו מודלים שונים של הטמעה בבתי

³⁶ "זאת התוכנית בעצם (שלהב"ת). של משרד החינוך. ויש דברים שאנחנו מוסיפים, למשל חידון וירטואלי, כל שנה יש לנו תוכנית שיח ספרים, יש לנו פורום שתלמידים קוראים ספרים סביב נושאים, ומקיימים איזשהו רב שיח סביב סוגיות. דווקא עסקנו הרבה בנושא של זהות, כי רצינו לחבר את זה גם לדברים האחרים. כן, הנושא הזה מבחינתנו מאוד חשוב".

³⁷ הילדים קוראים ספרי קריאה, ודנים בסוגיות, מעלים להם לפורום סוגיות שהם דנים בהם. אבל אני לא יכולה להגיד שזה כל בתי הספר, זה תלוי לפעמים איך, ומה... יש שנים שיש הרבה בתי ספר, יש שנים שפחות... נורא תלוי מה קורה. כי זה דורש הרבה מעורבות גם מהמורים. ובשנה שאנחנו בפקוס על הישגים לימודיים יכול להיות שהמורים יהיו פחות פנויים לדברים אחרים ואנחנו מבינים את זה.

הספר, כגון עבודה עם צוותי מורים או באופן פרטני. כמו כן יישום התוכנית היה תלוי באופי הנהלת ביה"ס ומידת שיתוף הפעולה שלה. אם כי לא נערך מחקר אמפירי הבודק את תוצרי התוכנית, הכותבות טוענות כי חלק מהיועצות האוריינות סייעו למורים והיו משמעותיות עבורם (עזר ומירב, 1999).

תוכנית נוספת- ICT (Information and Communication Technology), שנועדה לטיפול אוריינות וקידום שיח כיתתי, תועדה במחקרה של מרים אלפסי. המחקר בודק כיצד טיפוח קהילות למידה עשוי לתרום לקידום אוריינות בקרב תלמידי חט"ב. בקהילות למידה תלמידים לומדים בשלושה שלבים - מחקר ואיסוף מידע בסיוע מורים, שיתוף מידע הכולל שיתוף של שאר התלמידים בהתמחות שרכשו בשלב הראשון ולאחר מכן - ביצוע משימה המחייבת את כלל התלמידים ללמוד את כל האספקטים של הנושא המשותף. במחקר השתתפו 23 תלמידי כיתה ח' בחט"ב. התוצאות מראות שהתלמידים הראו שיפור לאחר התוכנית בהבנת הנקרא, בקצב הקריאה ובאיכות הכתיבה. החוקרת מסיקה שקהילות למידה עשויות להוות כלי חשוב בקידום הסקה (reasoning), פתרון בעיות ואסטרטגיות למידה בקרב תלמידים (Alfassi, 2000). המחקר לא כלל קבוצת ביקורת ולכן קשה להסיק שהשיפור התרחש בעקבות תוכנית ההתערבות שהופעלה.

מודל קהילות למידה לטיפול אוריינות נבדק גם בעבודת הגמר לתואר מוסמך של אילון-מויאל (2007). במחקר זה נבחנה יעילותו של מודל "טיפוח קהילות לומדים" (טק"ל), בקרב כ-100 תלמידי כיתות ז' שחולקו לשלוש קבוצות. בקבוצת הניסוי הראשונה הופעלה הוראת אוריינות ותנ"ך ע"פ מודל הטק"ל תוך הקשר בין תחומי. קבוצה זו למדה כשרים אורייניים באמצעות תכנים הנלמדים בשיעורי תנ"ך, תוך יצירת אינטגרציה בין תחומית בין תנ"ך, אוריינות ושימושי מחשב. בקבוצת הניסוי השנייה נלמדו שיעורי האוריינות והתנ"ך ע"פ מודל זה ללא הקשר בין תחומי, משמע - הכשרים האורייניים נלמדו באמצעות תכנים ייחודיים שלא קושרו למקצועות אחרים בתוכנית הלימוד של בית הספר. בקבוצת הביקורת נלמדו השיעורים ע"פ הגישה המסורתית (הוראה פרונטאלית), ללא הקשר בין תחומי. ממצאי המחקר מעידים על כך שהוראה המבוססת על מודל הטק"ל בהקשר בין תחומי מניבה הישגים גבוהים יותר בהשוואה להוראה ללא הקשר בין תחומי, ויותר מכך - בהשוואה לדרך ההוראה המסורתית. קבוצת הניסוי הראשונה (עם קישורים) שיפרה את הישגיה בהבנת הנקרא, מהירות ודיוק בקריאה וכשירותיות כתיבה, באופן מובהק, לאחר ההתערבות. בקרב קבוצת הניסוי ללא קישורים נמצא שיפור אחרי התוכנית בהשוואה ללפני התוכנית במהירות ודיוק הקריאה בלבד. ממצאים אלו מעידים על חשיבות ההקשר הבין-תחומי בלימוד אוריינות.

בשתי עבודות גמר נוספות נבחנו מודלים לפיתוח אוריינות בקרב תלמידי חטיבות הביניים. איתן (2006) בחנה במחקרה את השפעתו של מודל **ההוראה השיתופית** בקבוצות חקר על מאפייני כתיבה שונים של תלמידים בכיתות ח'. לפי שיטה זו, התלמידים מתחלקים לקבוצות לפי נושאי עניין בתחום הלימוד, ומתנסים בביצוע עבודת חקר קבוצתית והצגתה בפני הכיתה. הנחת היסוד של המחקר הייתה ששינוי בשיטת הלימוד של התלמידים, כך שישתתפו באופן פעיל בלמידתם, ישפיע על כושר החשיבה שלהם, וכך - יעשיר את לשונם ויגביר את כמות כתיבתם. למעשה, המחקר בוחן דרך עקיפה לשיפור מאפיינים אורייניים. הממצאים מצביעים על כך שקבוצת הניסוי, שלמדה בהוראה שיתופית, כתבו כמעט כמות כפולה של מלים מזו של

קבוצת הביקורת, וכן שתלמידי מרקע חברתי-כלכלי נמוך בקבוצת הניסוי הגיעו לכמות כתיבה השווה לזו של תלמידים מרקע חברתי-כלכלי בינוני עד גבוה בקבוצת הביקורת ולפעמים אף יותר. הממצאים מצביעים על כך שקבוצת הניסוי, שלמדה בהוראה שיתופית, כתבה כמעט כמות כפולה של מלים מזו של קבוצת הביקורת. במחקרה של גונן (2002) תלמידים בכיתות ט' נפגשו 15 פעמים **בקבוצת דיון וירטואלית** אשר עסקה בלימוד נושאים שונים הקשורים לפיתוח הלשון וההבעה לקראת בחינת הברות. כל מפגש ארך כשעתיים. נמצא כי ישנו הבדל מובהק בהבעה בין המפגשים הראשונים לעומת המפגשים האחרונים. במחקר זה לא הייתה קבוצת ביקורת, ולכן קשה להעריך את השפעת התוכנית על מאפיינים אורייניים.

לסיכום חלק זה, באופן כללי ניתן לומר כי ישנה מגמה להתערבות של משרד החינוך בקידום נושא האוריינות במערכת החינוך, באופן כלל מערכתי על ידי תוכנית שלהב"ת. לצד תוכנית זו יש יוזמות שונות המופעלות בהיקף מצומצם, ברמת ביה"ס או על ידי חוקרים. אם כי אין תוכניות רבות. המעטות שדווחו עליהן הן שונות זו מזו והמידה שבה הן נחקרו באופן שטתי היא מועטה ביותר. על כן קשה להעריך את מידת ישומן ויעילותן של התוכניות השונות. לצד הסתייגות זו, מהמחקרים שמצאנו עולה כי מוצעות מספר תוכניות המשלבות אוריינות כחלק אינטגרלי ממערך הלימודים, כפי שמדווח גם במדינות בעלות הישגים גבוהים באוריינות.

סיכום ומסקנות כלליות

מסקירת הספרות שהובאה במסמך זה עולות מספר נקודות שרצוי להדגישן ביחס לחט"ב באופן כללי וביחס לאוריינות בחט"ב באופן ספציפי. חלק מהמסקנות הוצג בגוף המסמך.

מאפייני חטיבת הביניים

חט"ב היא מסגרת לימוד שכיחה במדינות רבות בעולם ובישראל, שהמאפיין הבולט שלה הוא אוכלוסיית תלמידים הנמצאת בשלב ההתבגרות. מהספרות הבינלאומית וזו שאותרה בישראל עולה באופן ברור, שהמעבר מביה"ס היסודי לחט"ב חושף את התלמידים המתבגרים לסביבה לימודית שונה ומורכבת מזו של ביה"ס היסודי.

ראשית, סביבה זו מאופיינת בנורמות אשר מאפיינות את החטיבה העליונה כגון: תחרותיות רבה, דגש אקדמי ותובענות להישגים לימודיים, דיפרנציאציה לימודית (הקבצות ומסלולים), לחץ של מבחנים ושיטות הוראה מסורתיות לצד קשרים רופפים בין מורים ותלמידים ומעורבות הורים מועטה. זאת ועוד, בישראל, ישנה נטייה מצד משרד החינוך להתייחס לחט"ב ולחטיבה העליונה כרצף אחד, כיחידה אחת. הדבר מצא ביטוי גם במאפייני המורים ובתהליכי ההכשרה שלהם ובאפשרות של מורים ללמד בשתי מסגרות אלו. במובן זה, תהליכי החינוך בחטיבת הביניים מתעצבים על פי הדגם של החטיבה העליונה.

שנית, המשאבים המוקצים לחט"ב מצומצמים מאלו של ביה"ס היסודי והחטיבה העליונה: התלמידים לומדים בבתי ספר גדולים ובכיתות צפופות ובישראל ישנן עדויות לניצול חלקי של השעות המוקדשות להוראה בכיתות, כאשר ישנה העדפה להשקיע בחטיבה העליונה. שלישית, במערכת החינוך הישראלית, קשה להצביע על קיומה של הכשרה ייחודית ומובחנת למורים לחט"ב. ישנה גם שונות רבה במידה שבה תוכניות הלימוד מתייחסות להיבטים שונים של גיל ההתבגרות. כפי שנכתב קודם לכן, נראה כי המכללות ובעיקר האוניברסיטאות נוטות להדגיש בהכשרה שלהן את ההיבטים המותאמים בעיקר להוראה בחטיבה העליונה מאשר לחט"ב.

מכאן, כיום קשה להצביע על ייחודה ויעודה של חטיבת הביניים. בהיותה חלק מהחינוך העל יסודי, נראה כי החטיבה העליונה מקרינה על התהליכים החלים בחטיבת הביניים. בפניה עומדים יעדי החטיבה העליונה, והיא מכינה את תלמידיה לנורמות הנדרשות בחטיבה העליונה, יותר מאשר מהווה המשך לתהליכים החינוכיים בבית הספר היסודי. נראה כי מצב זה מעורר קשיים מבחינת היכולת של חטיבת הביניים להתאים עצמה לצרכי תלמידיה. מצב זה גם מעורר שאלות לגבי האפשרויות והדרכים ליצירת רצף לימודי מבית הספר היסודי (כיתה א') עד סוף החטיבה העליונה (סוף י"ב), כפי שניתן היה ללמוד ממספר מרואיינים.

כיום שאלת מעמדה של חטיבת הביניים ומקומה ברצף הלימודי עומדת במרכז דיונים במשרד החינוך, שהקים ועדה מייעצת למנכ"ל לבחינת המבנה של הרצף החינוכי. הוועדה שבחנה את האפשרויות והמשמעויות של ארגון מחדש של הרצף החינוכי מזוויות שונות – פדגוגיות, משפטיות, תשתיות ותקציביות, קבעה כי אין אפשרות להצביע על עדיפותו של מבנה מסוים. זאת מאחר שנקודת החיתוך בין בית הספר היסודי לתיכון לא נחקרה בארץ ובעולם. על כן הומלץ להשאיר את המבנה הקיים. אולם, הוועדה הוסיפה והמליצה ליצור מבנה אחיד במערכת החינוך שבו יהיה מעבר אחד לאחר שש שנות לימוד בחינוך היסודי לחינוך העל

יסודי. בהתאם לכך, תתאפשר פתיחת מסגרות חינוכיות רק על בסיס מבנה שש שנתי ומערכת החינוך תצטרך למצוא דרכים להתמודד עם האתגרים העומדים בפניה (מדינת ישראל, משרד החינוך, 2006).

ההשלכות של חטיבת הביניים על המורים והתלמידים

על פי סקירת הספרות, נראה כי קיים פער בין הדרישות של חטיבת הביניים לבין המסוגלות של התלמידים להתמודד עם דרישות אלו, בתנאים ובמשאבים הקיימים במסגרת חינוכית זו. נראה כי המורים והתלמידים בחט"ב נדרשים להתמודד עם המשימות החינוכיות והלימודיות השונות העומדות בפניהם בסביבה לימודית קשה יחסית מבלי שיהיו להם המיומנויות והמשאבים המספיקים לעשות זאת. במובן זה, בחט"ב יש מאפיינים רבים שאינם תואמים לצרכים הייחודיים של התלמידים הנמצאים בראשית שלב ההתבגרות. במצב בו הדרישות בחטיבת הביניים מעמידות את התלמידים בפני לחצים האופייניים לחטיבה העליונה, אך בפחות משאבים ובתנאי הוראה ולמידה קשים יותר, יש בכדי לעורר את השאלה האם מצב זה מוצדק ותואם להתפתחותם של התלמידים. יתכן והחשיפה המוקדמת לנורמות של החטיבה העליונה מקשה על האפשרות לקדם ולמצות את הפוטנציאל של תלמידי חט"ב. ביחס למורים, ספק אם יש להם את המיומנויות והמשאבים המספיקים בכדי להתמודד עם צורכי התלמידים. ההיחשפות לנורמות מורי החטיבה העליונה מקשה אף היא על האפשרות שלהם להתייחס לצרכים הייחודיים של תלמידי חט"ב. יתר על כן, מעמד המורים המועסקים בהוראה בחט"ב נתגלה כבעייתי. מצד אחד הם מתגבשים כקבוצה הדומה במאפיינים שלה למורי החטיבה העליונה, וחלקם אף מלמדים בחטיבה העליונה, אולם, בד בבד, הם חשופים לסביבת עבודה ירודה יותר ממורי החטיבה העליונה. מצב זה עלול לפגוע במחויבות לעבודה בחטיבת הביניים.

מורכבות זו, יתכן ויש בה בכדי להסביר את התפוקות הבית ספריות הנמוכות יחסית, כפי שמעידה הספרות הבינלאומית. תפוקות אלו באות לידי ביטוי בירידה בתפקוד הנפשי, ההתנהגותי, החברתי והלימודי של תלמידים בחט"ב. בישראל, הדבר בה לידי ביטוי בהישגים הנמוכים במבחנים הבינלאומיים בהשוואה למדינות אחרות. אולם, במעט הממצאים הקיימים בנושא זה, אין עקביות ביחס למידה שבה חטיבת הביניים משפיעה על הישגי התלמידים בתחומי הדעת השונים, כולל שפה. מכאן, שלגבי ישראל, נדרשת בחינה של ההשלכות של הלימוד בחטיבת הביניים על תלמידיה. בחינה זו גם מצריכה התייחסות מקיפה להבחנות בין מגזרי החינוך לאור השונות שנמצאה בין במגזרים החינוכיים השונים (בעיקר בין החינוך העברי וערבי). באופן כללי נראה כי מצבן של חטיבות הביניים במגזר הערבי קשה יותר מזה שבחינוך העברי בפרמטרים השונים שהתייחסו אליהם.

התמודדות עם אתגרי חטיבת הביניים

מסקירת הספרות הבינלאומית עולה, כי ישנה הכרה במצוקות של חט"ב וישנן תוכניות התערבות שמטרתן לקדם את תהליכי ההוראה והלמידה בחט"ב ולאפשר להתמודד עם

הקשיים החברתיים שבה. תוכניות אלו ממוקדות בביה"ס כמערכת או בתלמידים, כאשר מרביתן נועדו לקידום הישגים לימודיים ושיפור התנהגותם של תלמידים. למרות שיש הבדלים בין התוכניות, מרביתן פעלו לקידום האקלים הבית ספר, שיפור מרקם היחסים בחטי"ב וטיפול בבעיות משמעת כאמצעים ליצירת סביבת למידה משתפת ויעילה, שיש בה בכדי לקדם את הישגיהם של התלמידים ורווחתם האישית. במובן זה, תוכניות ההתערבות מנסות לשלב בחטיבת הביניים מרכיבים שיש בהם כדי לבסס סביבה בית ספרית שתהיה מותאמת יותר לצרכי התלמידים.

ביחס לתוכניות ההתערבות שנועדו לקדם אוריינות לשונית בחטיבת הביניים, נמצא כי אלו היו ממוקדות בפיתוח אסטרטגיות למידה שניתן לשלבן בתוכנית הלימודים הרשמית או בהתערבות בדרכי ההכשרה של המורים. המאפיין הבולט של התערבויות אלו הוא בהיותן מבוססות על הוראה אינטנסיבית לאורך זמן ותרגול רב המשולב במשוב והערכה.

העקרונות המאפיינים את תוכניות ההתערבות בחטיבת הביניים (יצירת סביבה לימודית תומכת יעילה ושתפנית, פיתוח אסטרטגיות למידה והשקעה בדרכי הכשרה של המורים) מאפיינים את המדיניות הרשמית של מספר מדינות השייכות ל-OECD, המובילות בהישגים הלימודיים. בנוסף נמצא, כי במדינות אלו ישנה בנייה של תרבות אוריינית בית ספרית ומדיניות המבוססת על סטנדרטים מוגדרים וברורים ותשתית (לפחות ברמה הפורמאלית, ההצהרתית) של הערכה ומחקר. במובן זה, המדיניות שנועדה לקדם את חטיבות הביניים מבוססת נתונים.

בישראל, בהתבסס על דו"חות המיצב, ניתן היה ללמוד כי ישנה מגמה למיסוד של מערכת של משוב והערכה של התהליכים והתוצרים של בתי הספר. במילים אחרות, במערכת החינוך ישנה מגמה להתבססותה של תשתית למדיניות מונחית נתונים. אולם, מהספרות הקיימת, נראה כי תהליך זה הוא בראשיתו. תהליך זה עדיין הוא דורש הטמעה והרחבה, בכדי לספק מענה לשאלת היעילות של חטיבת הביניים (הצמודה והעצמאית) ולמידת התרומה של תוכניות התערבות הקיימות כיום.

ערעור על תפיסות שכיחות

בסקירת הספרות בישראל, שאלות שנוגעות לשונות חברתית בין תלמידים, אינטגרציה חברתית או הטרוגניות, היו שוליות ביותר. במובן זה השיח שאפיין את חטי"ב עם הקמתן איננו רלוונטי כיום. נראה אם כן, כי האתגרים שבפניהן ניצבת חטי"ב נוגעות לדרכים ליצירת סביבה לימודית רלוונטית ומתאימה לצורכי האוכלוסייה אותה היא משרתת בכדי שניתן יהיה לקדם אותה. בעניין זה, ההתייחסות למגזרי החינוך השונים היא משמעותית ונדרשת. כפי שניתן היה ללמוד מסקירה זו, חטיבת הביניים מהווה מסגרת בעייתית יותר בחינוך הערבי מאשר העברי.

מצד שני, התפיסה המקובלת בקרב הציבור ואף בקרב אנשי חינוך, לפיה חטיבת הביניים מתאפיינת כמסגרת שבה בעיות המשמעת ניכרות במיוחד לא מקבלת אישור בספרות. נראה אם כן, כי האתגרים של חטיבת הביניים, אינם בטיפול בהתנהגותם של התלמידים אלא

בדרך שבה מסגרת חינוכית זו אמורה לתת מענה לצרכים המגוונים של התלמידים, מתוך הכרה במאפיינים הייחודיים שלהם.

מצב המחקר על חטיבות הביניים בישראל

סקירת הספרות חשפה שהידע על חטי"ב בישראל הוא מצומצם ביותר ויש מעט מאד מחקרים שמתמקדים בחטי"ב ובתהליכים שבה. למעשה, חסר מידע מחקרי על חטיבות הביניים בישראל ביחס לכל התחומים שנגענו בהם בסקירה זו. לפיכך, האפשרות להתמודד עם שאלות בדבר יעילותה של חטיבת הביניים והשפעותיה על תהליכי הלמידה וההוראה ועל התפוקות החינוכיות היא מוגבלת ביותר ודורשת זהירות רבה בהסקת מסקנות ובקביעת מדיניות. אכן, עמדה זהירה ננקטה על ידי משרד החינוך, שבחר שלא לערוך שינויים משמעותיים במבנה הקיים של מערכת החינוך בשל חוסר בידע מחקרי מבוסס על יעילותה של חטיבת הביניים.

כפי שלמדנו, ראשית, אין בספרות התייחסות באופן עקבי להבחנה בין תלמידי כיתות ז-ח הלומדים בבית הספר לבין אל הלומדים בחטיבת הביניים. בספרות, ישנה התייחסות כללית לדרגת הכיתה מבלי להתייחס למסגרת הבית ספרית שבה התלמידים לומדים, גם כאשר הייתה אפשרות אופרטיבית לבצע השוואה זו.

שנית, במחקר ובמאגרי המידע השונים, אין התייחסות להבחנה בין חטיבת ביניים צמודה לחטיבת ביניים עצמאית. למעשה, נעדרות עבודות העוסקות בהשפעות המבנה הבית ספרי על התהליכים החינוכיים שבו ועל תוצריו החינוכיים. בהקשר זה הספרות שעסקה בהבדלים בין חטיבות ביניים צמודות לעצמאיות הייתה מועטה ביותר (אם בכלל). אם כי, להבחנה זו יתכנו השלכות משמעותיות על התהליך החינוכי ותוצריו.

שלישית, חטיבת הביניים היא זירה חינוכית עשירה ומגוונת. עם זאת, על התרחש בזירה זו ישנם מחקרים מעטים ביותר. במובן זה, קיים פער בין מה שהספרות המחקרית מציגה לבין התהליכים הדינאמיים בשדה. באופן כללי ניתן לומר שהספרות המחקרית אינה מאפשרת להצביע על השינויים והיוזמות והתהליכים החלים בפועל בחטיבת הביניים.

למרות שישנה הכרה מצד משרד החינוך, הן בחינוך העברי והערבי, בצורך לקדם את הישגי האוריינות הלשונית בישראל, הספרות אינה מספקת לנו מידע מחקרי ושיטתי ביחס לתוכניות ולדרכי ההתמודדות עם הישגים נמוכים בתחום האוריינות הלשונית. הדבר ניכר בתחום הכשרת המורים (במתווה אריאב) ובתוכניות שונות שפועלות בבתי הספר. במילים אחרות, נראה כי יש פעילויות בתהליכי ההכשרה להוראה וב"שדה" המוקדשות לקידום האוריינות במערכת החינוך בכלל ובחטי"ב בפרט. חלקן נתמכות ויזומות על ידי משרד החינוך ובחלקן הן פרי של יוזמות מקומיות של בתי ספר או רשויות מקומיות. אולם, הפעילויות הללו טרם זכו לחקירה מקיפה. במובן זה, בישראל, קיים פער בין הנעשה בפועל לבין מה שאנו יודעים על עשייה זו, במישור האקדמי, מחקרי.

מספר המלצות

בהתאם למסקנות אלה, ניתן להצביע על מספר המלצות להמשך ההתייחסות לנושא

זה:

1. **נדרשת בחינה של התפקיד והיעדים של חט"ב.** בהקשר זה מומלץ לחדד את הייחודיות והיעדים של חט"ב, ולבחון דרכים בכדי לקדם את התהליכים המתאימים לצרכי התלמידים. כיום, נראה כי לא ברורה המהות של חטיבת הביניים. במצב הנוכחי, מסגרת זו "נבלעה" בחינוך העל יסודי ואמצה את העקרונות המנחים את החטיבה העליונה.

בהתאם לכך, **ברמה הארגונית** יש לבחון מחדש את ההשקעה במשאבים לחט"ב, את דרכי ההכשרה להוראה ואת הנורמות של הסביבה הלימודית. **ביחס לכוחות ההוראה**, נדרש לבחון את יעדי ודרכי ההוראה ותפקידם של המורים. **ביחס לתלמידים**, יש להגדיר ולהתאים את הצפיות הלימודיות והחברתיות מהם ולהגדיר את הסטנדרטיים שהם אמורים לעמוד בהם בהתאם לצרכיהם הייחודיים. יש לציין כי נושאים אלו מעסיקים את משרד החינוך הבוחן כיום דרכים ליעל את תהליכי החינוך בחטיבת הביניים.

2. **שאלת הרצף החינוכי.** יש מגמה בקרב מעצבי מדיניות חינוכית (במשרד החינוך וברשויות המקומיות) להתייחס לחטיבת הביניים כחלק מהרצף החינוכי שתחילתו בבית הספר היסודי וסיומו בחטיבה העליונה. חשיבה מסוג ניתן למצוא בתפיסות של רצף שעומדות בבסיס ההכשרה להוראה, בתוכניות התערבות ובמדיניות שמגבשות רשויות מקומיות ומשרד החינוך באמצעות ועדות שונות שהמליצו על יצירת מעבר חינוכי אחד בין היסודי לתיכון תוך טשטוש מהות חטיבת הביניים במבנה השש-שנתי. בהקשר זה, מומלץ לבחון את אופי הקשרים והחיבורים בין המערכות החינוכיות כיום, בכדי שרצף זה יתקיים ויהיה רלוונטי ומתאים להתפתחותם ולצרכיהם של התלמידים. במצב הנוכחי, החיבור שבין בתי הספר היסודיים לבין חטיבת הביניים הוא רופף למדי, אם בכלל. **במובן זה, יש לראות את חטיבת הביניים כהמשך ליסודות שהונחו בבית הספר היסודי ולא רק כמסגרת המכינה לקראת החטיבה העליונה.**

3. **נדרשת חקירה שיטתית ואינטנסיבית המתייחסת למאפיינים ולהשפעות של חט"ב.** על שאלות רבות שעולות לגבי מאפייני חטיבת הביניים וההשפעות של מסגרת חינוכית זו על תוצרים חינוכיים שונים של התלמידים, ניתן לתת תשובות בהתבסס על מסדי הנתונים הקיימים (למשל, נתוני המיצ"ב או TIMMS). כיום, נתונים אלו הם רבים אך מדווחים ברמת תיאורית בדו"חות מגוונים. **מומלץ לעשות שימוש בנתונים קיימים באופן שניתן יהיה להשיב על שאלות מחקר שונות ולהרחיב את הידע הקיים על חטיבות הביניים. הדבר מצריך חיזוק הקשרים בין הרשויות במשרד החינוך לבין קהילת החוקרים במוסדות השונים.**

4. **ביחס לתחום האוריינות הלשונית**, בעוד נושא זה זוכה להתייחסות מצד מעצבי המדיניות וישנן פעילויות ויוזמות רבות בבתי הספר, הליווי המחקרי של פעילויות אלו מועט ביותר, אם בכלל. לפיכך, אין מידע על יעילותן ומידת הצלחתן של התוכניות הקיימות. **מומלץ להמשיך לקדם מדיניות מושתתת נתונים.** החיבור שבין העשייה המחקרית לעשייה בשדה יש בה פוטנציאל לקידום מערכת החינוך, כפי שנלמד ממדינות אחרות.

5. מהסקירה שהובאה, עלה **שההתייחסות לאוריינות צריכה להיות מגיל צעיר, כאשר התלמידים בבית הספר היסודי.** נראה כי יש מקום להטלת ספק (אם כי עדיין הדבר דורש

בחינה) בדבר היכולת של חטיבת הביניים לסגור פערים בתחום האוריינות ולקדם הישגים מבלי שהוחל בהשקעת מאמצים בכוון זה כבר בבית הספר היסודי. על כן, בכדי לקדם את היכולות האורייניות של התלמידים ואת הישגיהם בתחום זה, נדרשת פעילות אינטנסיבית לאורך זמן שמלווה במערכת של משוב והערכה, כאשר פעילות זו יש להתחיל מגיל צעיר.

ביבליוגרפיה

אגף המרכזים לפיתוח סגלי הוראה, נדלה ב – 13.11.2010.

http://cms.education.gov.il/educationcms/units/pisga/odot_haagaf/odot.htm

אופלטקה, י. וטובין, ד. (2008). חטיבת הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים. נייר עמדה.

אילון-מואל, ק. (2007). השפעת הוראת האוריינות בקהילות לומדות תוך הקשר בין תחומי על ההישגים ותפיסת המסוגלות העצמית של הלומד. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

איתן, ת. (2006). למידה שיתופית, כמות הכתיבה ואפיונים דקדוקיים-סגנוניים שהל אצל תלמידים בחטיבות ביניים רב תרבותיות. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

אתר חטיבת הביניים ברנר בפתח תקווה, נדלה ב – 27.8.10.

http://www.brenerpt.co.il/page.asp?page_parent=25117

בלס, נ. (2010) מערכת החינוך- מבט פנים עמ' 137-182 אצל בן דוד, ד. (עורך) *דו"ח מצב המדינה: חברה, לכלה ומדיניות*, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בנבנישתי, ר. אלימות במערכת החינוך: ממצאים מרכזיים ומשמעותם. נדלה ב-10.7.2010 <http://ks.hinuch.net/files/pisga/yaelalter/sifria/aklim/alimutrami.pps>

בנבנישתי, ר., זעירא, ע. ואסטור, ר. (2002). אלימות במערכת החינוך: דוח ממצאים מסכם. ירושלים: האוניברסיטה העברית בירושלים, בית-הספר לעבודה סוציאלית ע"ש פאול ברוואלד

בן דוד, ד. (2010) (עורך) *דו"ח מצב המדינה: חברה, לכלה ומדיניות*, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

גונן, צ. (2002). *תהליכים לימודיים וחברתיים בקהילה וירטואלית ללימוד לשון עברית*. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006. אינדיקטורים חברתיים: החינוך בישראל בראי הסטטיסטיקה בשנים 1995-2004, ירושלים

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה 2007. מוסדות חינוך- גני ילדים ובתי ספר יסודיים ועל-יסודיים, תשס"ג-תשס"ד, ירושלים.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008א). *החינוך בישראל: השוואה בין-לאומית 2004*. ירושלים: מדינת ישראל.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008ב). *שנתון סטטיסטי לישראל, מספר 59*, ירושלים. הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2009). *שנתון סטטיסטי לישראל, מספר 60*, ירושלים.

המכללה האקדמית בית ברל, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.

<http://www.beitberl.ac.il/Pages/default.aspx>

הראל, י., מולכו, מ. וטילינגר, א. (2003) נוער בישראל: בריאות, רווחה נפשית וחברתית, ודפוס התנהגויות סיכון: סיכום ממצאי המחקר הארצי השלישי (2002) וניתוח מגמות בין השנים 1994-2002, בר-אילן ומשרד החינוך, התרבות והספורט.

וורגן, י. (2010) ניצול שעות הוראה במערכת שעות הוראה החינוך מוגש לוועדת החינוך, התרבות והספורט. נדלה ב 8.8.2010

<http://cbl212-235-5-230.bb.netvision.net.il/mmm/data/pdf/m02470.pdf>

זוזובסקי, ר. 2001. הישגיהם של תלמידי ח בישראל בפריטי מבחן TIMSS: מדעים תל-אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

טיפוח האוריינות בקריאה, במתמטיקה ובמדעים – תכנית ניסיונית לכיתות ט' ו – י'. חוזרי מנכ"ל - אתר משרד החינוך, נדלה ב – 24.9.10.
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//se2h3_1_2.htm

כוח המשימה הלאומי לקידום החינוך בישראל, 2005. התוכנית הלאומית לחינוך, ירושלים

מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (ללא ציון תאריך). תמונת מיצ"ב תשס"ה, דו"ח ביניים, נדלה ב- 10.6.2010
http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B7BFDBD2-BB19-478B-BF65-06C477EF7D26/86875/Meitav_2005.ppt

מדינת ישראל, משרד החינוך, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (תשס"ג). מערכת החינוך בראי המיצ"ב: תשס"ב, ירושלים.

מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2004 א') מערכת החינוך בישראל במבט-על מיצ"ב תשס"ב - תשס"ג, ירושלים

מדינת ישראל, משרד החינוך והתרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2004 ב'). מערכת החינוך בראי המיצ"ב, דוח ארצי: תשס"ד, ירושלים

מדינת ישראל, משרד החינוך, המנהל להכשרה השתלמות והדרכה לעובדי הוראה, (2006), הוועדה המייעצת למנכ"ל בעניין בקשות של רשויות לשינוי במבנה הרצף החינוכי – דוח סופי. ירושלים.

מדינת ישראל משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, (2007 א'), מיצ"ב התשס"ו: תמונת מצב ארצית בחטיבות הביניים ובבתי-הספר העל-יסודיים, ראמ"ה

מדינת ישראל משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2007 ב'). מיצ"ב התשס"ו: תמונת מצב ארצית בבתי-הספר היסודיים (שש-שנתיים – א-ו, ו'שמונה-שנתיים – א-ח'), ראמ"ה.

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2007 ג'), מיצ"ב התשס"ז, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: נתונים ראשוניים, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2008 א), מיצ"ב התשס"ח, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: חלק ב' - נתוני אקלים וסביבה פדגוגית, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2008 ב) מיצ"ב התשס"ח, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית נתונים ראשוניים: חלק א' - מבחני ההישגים, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2008 ג). הקשר בין מסגרת הלימוד להישגים הלימודיים, ניתוח הישגי תלמידי כיתות ח', מיצ"ב תשס"ב – נדלה ב 5.7.2010

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B7BFDBD2-BB19-478B-BF6506C477EF7D26/86881/Hesegim_2002_2004.ppt

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2009 א') מיצ"ב תשס"ט: מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית, חלק ב' - נתוני אקלים וסביבה פדגוגית, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2009 ב'). מיצ"ב תשס"ט, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית, חלק א' - מבחני הישגים ראמ"ה

משרד החינוך, המינהל לכלכלה ותקציבים, תחום כלכלה וסטטיסטיקה ממוצע שעות לכיתה
[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/308ED228-
CF9A-4FAC-B21D-8A201D6775B9/50430/bb.pdf](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/308ED228-CF9A-4FAC-B21D-8A201D6775B9/50430/bb.pdf)

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשס"ט, תכנית היסוד (הליבה) לחטיבות הביניים בחינוך העל-
יסודי חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א), ז' בניסן התשס"ט, 01 באפריל 2009,

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשע"א 4.1-1 ראמ"ה – מערך המבחנים והסקרים לשנת
הלימודים התשע"א. נדלה ב 15 לספטמבר 2010
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/4/4-
1/HodaotVmeyda/H-2011-1a-4-1-1.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/4/4-1/HodaotVmeyda/H-2011-1a-4-1-1.htm)

משרד החינוך, מסמך סיכום: בחינת הדרכים להגדלת אפקטיביות כיתות ז-ט ברצף שש שנת.
תאריך לא ידוע.

משרד החינוך והתרבות, בחינה בשפה הערבית למועמדים להוראה במגזר הערבי. נדלה ב
5.9.2010
[http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/AlSederHayom/ArabicTest.
htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/AlSederHayom/ArabicTest.htm)

נחמיאס, ר. וזובסקי, ר. 2009 ההישג הלימודי וההקשר החינוכי של תלמידי כיתות ח בישראל
במתמטיקה ובמדעים: ממצאי המחקר הבינלאומי TIMSS 7200, תל-אביב: רמות -
אוניברסיטת תל-אביב.

עזר, ח., ומירב, נ. (1999). הכשרת יועצים לאוריינות: התפתחות ידע מקצועי ודפוסי ייעוץ. הלכה
למעשה – אוסף מאמרים, 14, 5-29. אתר האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, נדלה
ב – 2.9.10. http://www.education.gov.il/tochniyot_Limudim/halacha/mer_ezer.htm

קו לחינוך, גיליון 517, עמ' 6. נדלה ב – 16.9.10: [http://kav-
lahinuch.co.il/?CategoryID=714&ArticleID=7878](http://kav-lahinuch.co.il/?CategoryID=714&ArticleID=7878)

צפריה, ש. (ללא ציון תאריך) סגנונות הניהול של מנהלי חטי"ב וחטי"ע בבתי הספר המקיפים
השש שנתיים וזיקתם לביות אינטגרציה השש שנתית, אורט יד ליבוביץ, נתניה

קאלין, ב. (2000) קריאה עצמאית והישגים בבית-הספר, תורגם על ידי שומר ללי, המרכז
לטכנולוגיה חינוכית
[http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume3200/
independent.cfm](http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume3200/independent.cfm)

קלינוב, ר. 2010. מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית על-פי Education at a
Glance (EAG) 2010, הוזמן ולוה על-ידי ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

רש, נ. (2008). חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים. ירושלים: קבוצת
ון ליר לחינוך.

רש, נ. ובן-אבות, א. (2000) מה מלמדים בבתי ספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית
הלימודים הרשמית בחטיבות- ביניים בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון
לחקר הטיפוח בחינוך

שלהב"ת – לשון לימודים, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב – 27.8.10.
[http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-
876A19E00375EF9A/82166/shakhevet.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A19E00375EF9A/82166/shakhevet.doc)

תגבור הוראת העברית בכיתות ז' בשנה"ל תשס"ט – שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב –

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A-.27.8.10>

[19E00375EF9A/82167/tigbur.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19E00375EF9A/82167/tigbur.doc)

תוכניות להתפתחות מקצועית, אתר אופק חדש, נדלה ב – 13.11.10

<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/PituachMiktzohi/marec>

[het.htm](http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/PituachMiktzohi/marec/het.htm)

תכנית אב לתכנית שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב – 27.8.10

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A->

[19E00375EF9A/97876/Shalhevet.doc](http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19E00375EF9A/97876/Shalhevet.doc)

- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwaiti middle school reading. *Digest of Middle East Studies*, 15, 18-34.
- Alber-Morgan, S. R., Ramp, E. M., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of repeated readings, error connection, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Education*, 41, 17-30.
- Alexander, C., & Fuller, E. (2005). Effects of teacher qualifications in middle school mathematics in Texas. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal, Canada.
- Alfassi, M. (2000). Using Information and Communication Technology (ICT) to foster literacy and facilitate discourse within the classroom. *Educational media international*, 37, 137-148.
- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M., & Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal*, 40, 4-12.
- Archambault, I., Eccles, J., Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102, 4, 804-816.
- Baldwin Veerkamp, M., Kamps, D. M., & Cooper, L. (2007). The effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students. *Education and Treatment of Children*, 30, 21-51.
- Barak, M., & Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking skills and creativity*, 2, 19-29.
- Bedard, K., & Do, C. (2005). Are middle schools more effective? The impact of school structure on student outcomes. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.econ.ucsb.edu/~kelly/middle.pdf>
- Benavot, Aaron and Resh, Nura (2002). The Social Construction of the Local School Curriculum: Patterns of Diversity and Uniformity in Israeli Junior High Schools, *Comparative Education Review*, 45 (4): 504-536
- Benbenishty, Rami, Astor, Ron ; Zeira, A. and Vibkur, Amiram, D. (2002). Perceptions of violence and fear of school attendance among junior high school students in Israel, *Social Work Research* , 26(2): 71-87

- Birenbaum, Menucha, Nasser Fadia and Tatsuoka, Curtis(2005) Large-Scale Diagnostic Assessment: Mathematics performance in two educational systems, *Educational Research and Evaluation*, 11(5): 487-507
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study assessment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between k-8 and middle schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114, 101-135.
- Chamberlain, A., Daniels, C., Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2009). A randomized evaluation of the Success for All middle school reading program. *MGRJ*, 2, 1-21.
- Connell, J. P., & Klem, A. M. (2006). First things first: A framework for successful secondary school reform. *New Directions for Youth Development*, 111, 53-66.
- Costello, B., & Kolodziej, N. J. (2006). A middle school teacher's guide for selecting picture books. *Middle School Journal*, 37, 27-33.
- Council of Atlantic Ministers of Education and Training (2009). Literacy: Key to learning and path to propensity: An action plan for Atlantic Canada 2009-2014. Retrieved September 13, 2010, from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1025960&lang=E>
- Council of Australian Governments (n.d.). National partnership agreement on literacy and numeracy. Retrieved September 13, 2010, from http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/SmarterSchools/Pages/Lifting_lit_num_outcomes.aspx
- Dee Nichols, W., Young, C. A., & Rickelman, R. J. (2007). Improving middle school professional development by examining middle school teachers' application of literacy strategies and instructional design. *Reading Psychology*, 28, 97-130.
- Department of Education and Science, Ireland (n.d.). Looking at English: Teaching and learning English post-primary schools. Retrieved August 5, 2010, from <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN>
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2007). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102, 497-507.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reutman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence - the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, 90-101.
- Goldberg, S., & Israelashvili, M. (2008). Stress, coping, and adjustment upon transition to junior-high school. In P. Buchwald, & K. Moore (Eds.) *Stress and Anxiety – Application to Adolescence, Job Stress, and Health* (Chapter 3). Berlin: Logos.
- Grisham, D. L., & Wolsey, T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy, and technology intersect. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, 648-660.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.

- Hsieh, P., Cho, Y. J., Liu, M., & Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education, 36*, 33-50.
- Jewett, S. (2009). "You feel like you're in your second family": Spinning a relational web in middle school. *Urban Review, 41*, 201-221.
- Johnson, E. S., & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children, 40*, 46-52.
- Jones, D. (2009). Selecting and utilizing recreational reading materials for the middle school classroom. A thesis submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education in Reading.
- Lai, F., Sadoulet, E., & de Javry, A. (2007). The effect of school and teacher quality on student performance: Using a natural experiment from the middle school reforms in Beijing. Retrieved September 17, 2010, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.72.5974>
- Lampley, J. H., & Johnson, K. C. (2010). Mentoring at-risk youth: Improving academic achievement in middle school students. *Nonpartisan Education Review, 6*, 1-12.
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Altaye, M., Molina, B. S. G., Arnold, L. E., & Vitiello, B. (2008). The transition to middle school is associated with changes in the developmental trajectory of ADHD symptomatology in young adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*, 651-663.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*, 701-712.
- Lee, M. K. (n.d.). The PISA results and the education system in Korea. Retrieved September 13, 2010, from http://www.isei-ivei.net/eng/evaleng/ponencias-ingles/educacion_in_Korea_MKLEE.pdf
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies, 33*, 209-216.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology, 45*, 293-309.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2007). TIMSS 2007 international science report. Findings from the IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.iea.nl/timss2007.html>
- Ministry of Education, New Zealand (2010). The literacy learning progressions: Meeting the reading and writing demands of the curriculum. Retrieved September 13, 2010, from <http://literacyprogressions.tki.org.nz/>
- Munoz, M. A., Ross, S. M., & McDonald, A. J. (2007). Comprehensive school reform in middle schools: The effects of different ways of knowing on student achievement in a large urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 12*, 167-183.
- New Brunswick Department of Education (n.d.). English language arts curriculum: Middle levels. Retrieved September 13, 2010, from <http://www.gnb.ca/0000/anglophone-e.asp>
- OECD (2009). Education at a glance 2009. OECD indicators. Retrieved September 17, 2010, from http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37_455.00.html

- OECD, 2010. Education at a Glance 2010. OECD indicators. Retrieved September 17, 2010, from http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html
- Pearson Hathorn, P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charters Schools Resource Journal*, 1, 32-38.
- Peterson-Nelson, J. A., Young, B. J., Young, E. L., & Cox, G. (2010). Using teacher-written praise notes to promote a positive environment in a middle school. *Preventing School Failure*, 54, 119-125.
- Poynton, P. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A., & Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9, 190-196.
- Radcliffe, R., Caverly, D., Hand, J., & Franke, D. (2008). Improving reading in a middle school science classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 398-408.
- RAND (2008). Florida's middle school reading coaches: What do they do? Are they effective? Retrieved September 16, 2010, from http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9374/index1.html
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *The Journal of Educational Research*, 102, 175-185.
- Regner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perception of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277.
- Reynolds, G. A., & Perin, D. (2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology*, 30, 265-300.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37, 711-724.
- Ross, S. M., McDonald, A. J., & Alberg, M. (2007). Achievement and climate outcomes for the Knowledge is Power Program in an inner-city middle school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 137-165.
- Russell, C. A., Mielke, M. B., Miller, T. D., & Johnson, J. C. (2007). *After school programs and high school success: Analysis of post-program educational patterns of former middle-grades TASC participants*. Retrieved September 15, 2010, from <http://www.tascorp.org/content/document/detail/1758>
- Saskatchewan Learning (2006). English language arts: A curriculum guide for the middle level (grades 6-9). Retrieved September 13, 2010, from <http://www.education.gov.sk.ca/>
- Scherz, Z., Bialer, L., & Eylon, B. (2008). Learning about teachers' accomplishment in 'learning skills for science' practice: The use of portfolios in an evidence-based continuous professional development programme. *International journal of science education*, 30, 643-667.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., & Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education*, 26, 175-182.
- Silvernail, D. L., & Gritter, A. K. (2007). Maine's middle school laptop program: Creating better writers. Retrieved September 16, 2010, from http://usm.maine.edu/cepare/Impact_on_Student_Writing_Brief.pdf
- Sink, C. A., Akos, P., Turnball, R. J., & Mvududu, N. (2008). An investigation of comprehensive school counseling programs and academic achievement in Washington State middle schools. *ASCA*, 12, 43-53.
- Slavin, R., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, N. A. (2009). The Reading Edge: A randomized evaluation of a middle school cooperative reading program. *Effective Education*, 1, 13-26.

- Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., & Yasui, M. (2005). Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in student problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *33*, 723-733.
- Strahan, D. B., & Layell, K. (2006). Connecting caring and action through responsive teaching: How one team accomplished success in a struggling middle school. *The Clearing House*, *79*, 147-153.
- Thompson, G. (2008). The School Climate Program: The relationship of a rewards and consequences program to school climate in an urban middle school. Retrieved September 15, 2010, from <http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/network/thompson.pdf>
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J. M., Denton, C. D., et al. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, *39*, 3-21.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, *20*, 274-286.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, *40*, 194-213.
- Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K., & Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, *32*, 137-143.
- Weiss, C. C., & Kipnes, L. (2006). Reexamining middle school effects: A comparison of middle grades students in middle schools and k-8 schools. *American Journal of Education*, *112*, 239-272.
- Wijekumar, K., & Meyer, B. J. F. (2006). Design and pilot of a web-based intelligent tutoring system to improve reading comprehension in middle school students. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, *2*, 36-49.
- Williams, M. (2009). School-wide literacy plan – middle school. Retrieved September 16, 2010 from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/10104>
- Wilson, J. D., & Casey, L. H. (2007). Understanding the recreational reading patterns of secondary students. *Reading Improvement*, *44*, 40-49.
- Zohar, Anat and Schwartz, Noa (2005). Assessing Teachers' Pedagogical Knowledge in the Context of Teaching Higher-order Thinking, *International Journal of Science Education* *27* (3): 1595–1620
- Zuzovsky Ruth (2008). Capturing the dynamics behind the narrowing achievement gap between Hebrew-speaking and Arabic-speaking schools in Israel: findings from TIMSS 1999 and 2003, *Educational Research and Evaluation*, *14* (1): 47–71
<http://pilots.educationau.edu.au/node/555>
<http://www.pisa.oecd.org>
<http://www.tascorp.org/>
<http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Owl/Hebrew/AlSederHayom/ArabicTest.htm>

נספח 8 : מקורות מידע למיפוי הכשרת מורים

- 28.7.10 – נדלה ב – אתר האוניברסיטה, בנגב, <http://web.bgu.ac.il/home>
- 28.7.10 – נדלה ב – אתר האוניברסיטה, בר-אילן, <http://www1.biu.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – אתר האוניברסיטה, חיפה, <http://www.haifa.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – אתר האוניברסיטה, תל-אביב, www.tau.ac.il
- 28.7.10 – נדלה ב – אורנים – המכללה האקדמית לחינוך, אתר המכללה, <http://www.oranim.ac.il/sites/heb/pages/default.aspx>
- 28.7.10 – נדלה ב – אלקסאמי – מכללה אקדמית לחינוך, אתר המכללה, <http://www.qsm.ac.il/heb/>
- 28.7.10 – נדלה ב – אפרתה – המכללה האקדמית לחינוך, אתר המכללה, <http://www.efrata.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – האוניברסיטה העברית בירושלים, אתר האוניברסיטה, <http://www.huji.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – האוניברסיטה הפתוחה, אתר האוניברסיטה, <http://www.openu.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה האקדמית בית ברל, אתר המכללה, <http://www.beitberl.ac.il/Pages/default.aspx>
- המכללה האקדמית חמדת הדרום לחינוך, יהדות והוראת המדעים, אתר המכללה, נדלה ב –
28.7.10
<http://www.hemdat.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה האקדמית לחינוך אחווה, אתר המכללה, <http://www.achva.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, אתר המכללה, <http://www.washington.ac.il/michlala/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה האקדמית לחינוך על-שם קיי, אתר המכללה, <http://www.kaye.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – גורדון – המכללה האקדמית לחינוך, נדלה ב – <http://www.gordon.ac.il/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה הערבית לחינוך, אתר המכללה, <http://www.arabcol.ac.il/home/>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט, אתר המכללה, <http://adv.wincol.ac.il/default.aspx?id=89>
- 28.7.10 – נדלה ב – המכללה לחינוך על –שם דוד ילין, אתר המכללה, נדלה ב –

- <http://www.dyellin.ac.il/>
מורשת יעקב – מכללה אקדמית דתית לחינוך, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.mor.ac.il/>
מכללה ירושלים, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.michlalah.edu/>
מכללת אוהלו בקצרין – מכללה אקדמית לחינוך, מדעים וספורט, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.ohalo.ac.il/app/Showcontent.asp?ID=6077&Tipe=1&Sr=No&Sl=No&St=No&Sb=No&S=349>
מכללת אורות ישראל, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.orot.ac.il/orotapps/homepage/homepage.aspx>
מכללת אמונה, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- http://emuna.ac.il/emuna_site/
מכללת הרצוג ליד ישיבת הר עציון, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.herzog.ac.il/>
מכללת לוינסקי לחינוך, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.levinsky-ac.co.il/>
מכללת ליפשיץ, המכללה האקדמית הדתית לחינוך, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.lif.ac.il/>
מכללת סכנין – מכללה אקדמית להכשרת עובדי הוראה, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.sakhnin.ac.il/heb/>
מכללת תלפיות – המכללה האקדמית לחינוך, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.talpiot.ac.il/>
סמינר הקיבוצים, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.smkb.ac.il/>
שאנן – המכללה האקדמית הדתית לחינוך, אתר המכללה, נדלה ב – 28.7.10.
- <http://www.shaanan.ac.il/>

נספח 9: מיפוי הכשרות מורים

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין	יסודי	ממלכתי כללי	קיים מסלול להוראת הלשון, רשימת קורסים לבחירה זהה לתלמידי המסלול היסודי והעל יסודי. בחינוך יסודי - צריכים לבצע 24 ש"ש מתוך רשימת הקורסים בהתמחות. ההבדל בין מסלול זה למסלולים אחרים הוא בהיבט המקצועי	הן במסלול היסודי והן בעל יסודי: 1. ע"פ המבחן הפסיכומטרי התלמידים מסווגים לרמה בלשון עברית. בהתאם לכך, משובצים ל-2-6 ש"ש לימודי לשון עברית. סטודנטים שמחויבים ב-6 ש"ש מחויבים לעבור בחינה בסוף שנה ב', ובהתאם לתוצאותיה עשויים להיות מחויבים ללמוד 2 ש"ש לשון נוספות בשנה ג' 2. קורס בהיקף 2 ש"ש על הוראת הקריאה והכתיבה או התפחות השפה והחשיבה	110 ש"ש	30 שעות לימודי חינוך עיוניים, 56 שעות לימודי התמחות (מתוכן 26 - התמחות במקצוע, 15 בחירה מתוך כלל ההתמחויות, 15 בחירה מתוך חטיבת ליק"ל, 16 שעות לימודי יסוד והעשרה, סטאז' - בשנה ד', ובמהלך שנים ב' + ג' - התנסות מעשית	אין פירוט	ישנו הבדל בין לימודי החינוך העיוניים במסלול היסודי והעל יסודי. העל-יסודי כולל קורסים כגון פסיכולוגיה בדגש על גיל ההתבגרות, העצמה אישית, חינוך וניהול כיתה, גיבוש צוות, התמודדות עם בעיות התנהגות. המסלול היסודי כולל קורסים כגון הוראת הקריאה והכתיבה, הקשר בין הוראה ולמידה, המורה כאישיות רפלקטיבית. לעומת זאת קורסי הבחירה של לימודי היסוד והעשרה זהים בין שני המסלולים
	על יסודי				צריכים לבצע 26 ש"ש מתוך רשימת הקורסים בהתמחות, חייבים ללמוד את הקורסים: דקדוק פונקציונלי, סמנטיקה וכתביה עיונית	111-103 ש"ש		
מכללה ירושלים	אין הפרדה בין יסודי ועל יסודי, אך קיים מסלול מיוחד לגיל הרך	ממלכתי דתי	אין התמחות בלשון	תחת מסלול הגיל הרך ישנה חובה ללמוד קורסים בנושאי אוריינות: אוריינות הכתיבה והשיח, ניצני אוריינות, הוראת הקריאה, התפתחות שפה, הוראה מתקנת בקריאה. כמו כן ישנם קורסי בחירה: לשונו העברית, שלבים ואסטרטגיות בתהליך הכתיבה העיונית, אוריינות עברית - הבנה, דווח וסיכום,	ע"פ חוג הלימוד - שוני רב בין החוגים	בהתאם לחוג הלימוד - שוני רב בין ההתמחויות השונות, דגש על לימודי יהדות	הנבחנות בפסיכומטרי בשפה זרה או ב-SAT חייבות להבחן במבחן ייעל (ידע בעברית) ולקבל בו 125 לפחות.	
מכללת בית-ברל	יסודי	ממלכתי כללי	יש התמחות בלשון - אין הבדל בין יסודי וחטיבה עליונה מבחינת ההכשרה. אין הבדל בלימודי האוריינות בהשוואה למקצועות לימוד אחרים, אלא רק בתחום התוכן המקצועי בו עוסקים הקורסים (מקצוע הלשון)	קורס על רכישת השפה הכתובה והוראתה בכיתות א-ב. בנוסף, כחלק מלימודי היסוד והעשרה לומדים אשכול בשם "שפת ההוראה", בהתאם לסיווג של הסטודנט: סטודנט ברמה א' לומד לשון ברמה א' (2 ש"ש) + הבעה וכתביה אקדמית (2 ש"ש) + שפה דבורה: הגה וצורות (2 ש"ש), רמה ב' רק הבעה וכתביה אקדמית + שפה דבורה, רמה ג' לומד כתיבה אקדמית (1 ש"ש) ושפה דבורה (2 ש"ש)	95 ש"ש	33 שעות הכשרה להוראה, 56-52 לימודים דיסציפלינריים, 6-10 לימודי יסוד והעשרה	אין פירוט	* יש הפרדה בין מסלול לגיל הרך, יסודי, על יסודי * נראה שיש דגש לתחום השפה בהכשרה לעומת מכללות אחרות * מבחינת הקורסים תחת לימודי הכשרה להוראה אין הבדל משמעותי בין יסודי ועל יסודי. כן יש קורס בפסיכולוגיה של גיל ההתבגרות בעל יסודי.
	על יסודי				לא לגמרי ברור מהידעון, אך נראה שגם כאן יש חובה ללימודי שפת ההוראה בדומה ליסודי (כתוב: עברית, לשון והבעה - עד רמת פטור)	90 ש"ש		

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
	יסודי		לא נמצאה התמחות בלשון למסלול היסודי	* לימודי שפת הוראה - ע"פ רמת הסטודנט * חטיבה בשפה וחינוך לשוני (15 ש"ש) - מאפשרת לקבל תשתית רחבה בתחום של השפה ומדיניות של חינוך לשוני. הרציונאל נעוץ בעובדה שתחום השפה הוא אחד המרכיבים החשובים ביותר בקידום הישגים בכל אחת מתחומי הדעת. הסטודנטים המתמחים בהוראת האנגלית בבית הספר היסודי ילמדו את חטיבת השפה במסגרת חוג אנגלית.	97 ש"ש	12 שעות קורסי תשתית בחינוך, 15 שעות חינוך לבית הספר היסודי, 15 שעות שפה וחינוך לשוני, 15 שעות התנסות מעשית, 6 שעות הדרכה להתנסות, 26 לימודי התמחות, 8 שעות לימודי יסוד שהם חובה (כולל לימודי שפת הוראה)		מייחסים חשיבות רבה לתחום השפה כמקדם הישגים בשאר המקצועות
מכללת לוינסקי לחינוך	על יסודי	ממלכתית כללי	החוג מציע לימודים בתחומי בלשנות ולשון, וגם: עוד מציע החוג ללשון העברית מגוון שיעורים שתכלתם הקניית מיומנויות דידקטיות בנושאים הכרוכים בהוראת לשון והבעה וכן חשיפה ליישומים מעשיים של האוריינות הלשונית בבית הספר ודרכי הוראת עברית כשפת אם וכשפה שנייה. כמו כן, מוצעים שיעורים, תרגילים וסדנאות לשיפור הלשון העברית הכתובה והדבורה של המתכשרים להוראה בכלל וללשון העברית בפרט.	* לימודי שפת הוראה - ע"פ רמת הסטודנט	97 ש"ש	56 שעות לימודי התמחות, 12-16 קורסים בחינוך, 12-15 שעות התנסות מעשית, 6 שעות הדרכה להתנסות מעשית, 8 שעות לימודי יסוד שהם חובה	מועמדים החייבים בבחינה בידע בעברית: <ul style="list-style-type: none"> מועמדים למכללה שנבחנו בבחינה הפסיכומטרית בשפה שאיננה עברית מועמדים למכללה שפטורים מן הבחינה הפסיכומטרית והינם בוגרי בתי-ספר תיכוניים ששפת ההוראה בהם לא הייתה עברית תנאי העמידה במבחן יעיל הוא ציון 125 ומעלה.	נראה כי מייחסים חשיבות לתחום האוריינות ולשיפורה בקרב מורים ללשון בעל יסודי. חשוב לשים לב לכך שבניגוד להכשרה ליסודי, כאן יש דגש יותר על תחום ההתמחות ופחות על אוריינות (אין אשכול של 15 שעות בתחום שפה בדומה ליסודי), מקביל למה שקורה בשטח - דגש על שפה ואוריינות בעיקר ביסודי ופחות בחטי"ב
המכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט	על יסודי	ממלכתית כללי	לא נמצא - יש התמחויות שונות רק בתחום החינוך הגופני	2 ש"ש - לשון לפטור. בנוסף מצויין, כי לסטודנטים עם קשיים בשפה העברית יינתנו שיעורי עזר וייעוץ, בנוסף לקורס החובה בלשון העברית.	96 ש"ש	60 ש"ש לימודי חינוך גופני וספורט (יסודות מדעיים, מדעי התנועה והספורט, הכרת תחומי הספורט, הכרת תחומי ספורט ותנועה, לימודי מגמה), 6 ש"ש מדעי יסוד, 30 ש"ש לימודי חינוך והוראה. מתוך כלל השעות, מקדישים 6 שעות להתנסות מעשית ביסודי, ו-6 שעות להתנסות בעל יסודי	פסיכומטרי	אין התייחסות ליסודי/על יסודי, ההבחנה היחידה היא שניתנת אפשרות להתמחות בחינוך גופני בגיל הרך.

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
סמינר הקיבוצים	יסודי	ממלכתי כללי	לא נמצא	חובה ללמוד לשון בהיקף של 4 נקודות כחלק מלימודי היסוד. כמו כן תחת אשכול חינוך, שככל הנראה אינו חובה, ישנם מסי קורסים של 2 נקודות: קריאה וכתובה בכיתה א'; הבעה והבנה בבנייס היסודי, עקרונות בהוראה מתקנת בקריאה.	לא ברור מהאתר - ייתכן ש-192 שעות	הלימודים מורכבים מורכבים מלימודי יסודי והעשרה (12 נקודות) הכוללים לשון, אנגלית, יישומי מחשב ויהדות, לימודי חינוך (14 נקודות) הכוללים קורסים כגון סוציולוגיה של החינוך, אוריינות מחקר בחינוך והוראה (4 נקודות), פדגוגיה ומתודיקה כללית, התנסות (התנסות בהוראה כוללת - 16 נקודות, התנסות בהוראה המקצוע - 12 נקודות, וסדנת סטאז' - 4 נקודות), לימודי התמחות (46 נקודות), אשכול לימודי חינוך (30 נקודות), אשכול שילוב (אמנויות בחינוך (30 נקודות)	אין התייחסות לאוריינות לשונית, אך יש התייחסות בדרישות הקבלה לציון סף של בגרות ופסיכומטרי. מצויין כי מועמדים מהמגזר הערבי חייבים בציון 80 או 65 (בהתאם לחוג) לפחות בהבעה עברית בהיקף 5 יח"ל.	
	על יסודי		לא נמצא	אין פירוט בכלל המגמות, אך כאשר מופיע פירוט - ישנו קורס לשון בשנה א' (בתיאטרון, מדעי הרוח ותקשורת וקולנוע)	כתלות במגמה ובחוג, יש מגוון רב, ובחלק מהחוגים לא מפורט. לדוגמא, בחוג למדעי הרוח - 96 ש"ש	מגוון רב בהתאם לחוג ולמגמה. ברוב המגמות: דגש בקורסים על המקצוע (לדוגמא: תיאטרון, ביולוגיה, תקשורת וקולנוע). דוגמא למבנה תוכנית לימודים - החוג למדעי הרוח: לימודי יסוד והעשרה, לימודי חינוך ואוריינות מחקר, התנסות בהוראה (10 ש"ש), פדגוגיה ומתודיקה, מעורבות חברתית, היסטוריה, ספרות, מקרא ותרבות ישראל, חטיבת בחירה בספרות או מקרא ותרבות ישראל		
המכללה האקדמית למורים לטכנולוגיה בקמפוס סינגלובסקי	יסודי		לא נמצא אתר מסודר					
	על יסודי							

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
"אורנים"- המכללה האקדמית לחינוך (התנועה הקיצוצית)	יסודי	ממלכתי	ניתן להתמחות בלשון (אין הבדל במבנה הלימודים ובהיבט האורייני בהשוואה למקצועות אחרים, אלא רק תחת השעות הדיסציפלינריות - חוג ראשון - לימודים בתחום התוכן)	יש מקבץ תרבות ושפה - 12 ש"ש	103 ש"ש	כולל לימודי יסוד לפטור (ללא ניקוד), לימודי חינוך והתנסות בהוראה (42 ש"ש), חוג ראשון (29 ש"ש), חוג רב תחומי - כולל מקבץ שילוב (10 ש"ש), מקבץ תרבות ושפה (12 ש"ש), מקבץ דיסציפלינארי (10 ש"ש)	פסיכומטרי	
	על יסודי	כללי	ניתן להתמחות בלשון (אין הבדל במבנה הלימודים ובהיבט האורייני בהשוואה למקצועות אחרים, אלא רק תחת השעות הדיסציפלינריות - חוג ראשון - לימודים בתחום התוכן)	לא ידוע, ניתן להניח שזהה ליסודי	לא ידוע, ניתן להניח שזהה ליסודי	אין באתר תוכנית לימודים כללית, ניתן לשער שהיא בדומה ליסודי, במסגרת לימוד המקצוע - כולל 2 ש"ש סטאז' + 6 שעות אימון בהוראה		
המכללה לחינוך ע"ש א.ד. גורדון	יסודי	ממלכתי	לא נמצאה התמחות בלשון	סיווג לשון ע"פ בגרות/פסיכומטרי, ובהתאם לכך נקבעת רמת הלימודים בלשון והבעה עברית. כמו כן מתקיים מבדק במיומנויות כתיבה והבעה בע"פ	95 ש"ש	הלימודים מורכבים מלימודי חינוך והוראה (לימודים עיוניים כגון פסיכולוגיה, פדגוגיה והתנסות בהוראה) - 21 ש"ש + 14 ש"ש התנסות בהוראה, לימודים בחוגים הדיסציפלינריים (דו חוגי לרוב) - 52 ש"ש, ולימודי יסוד והעשרה - 8 ש"ש.	מועמדים שנבחנו במבחני בגרות בשפה שאינה עברית נדרשים לעמוד גם במבחן יע"ל בציון 125 לפחות.	אין הבחנה בין יסודי ועל יסודי, מלבד בהתמחות אותה ניתן לבחור (מקצוע הלימוד).
	על יסודי	ממלכתי	לא נמצאה התמחות בלשון					
מכללת "תלפיות" המכללה הממלכתית דתית להכשרת עובדי הוראה	יסודי	ממלכתי	לא נמצאה התמחות בלשון עברית	לא נמצא	לא נמצא	לימודי חינוך (כגון: פסיכולוגיה), לימודי דיסציפלינות (התמחויות משנה), לימודי דיסציפלינות מיוחדות (לימודי התמחות) - 26 ש"ש, התנסות בהוראה ולימודי הכשרות. יש התנסות בהוראה במשך 3 השנים, בשנה רביעית - סטאז' בהיקף שליש משרה לפחות. אין היקף שעות של כל חלק בתוכנית הלימודים, סביר להניח שדומה לעל יסודי	פסיכומטרי	
	על יסודי		יש התמחות בלשון עברית		לימודי חינוך - 18 ש"ש, לימודי התמחות - 26 ש"ש, לימודי יסוד, התנסות בהוראה			

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
המכללה הערבית לחינוך בישראל	יסודי	ממלכתי ערבי	הסטודנט חייב לבחור התמחות בעברית/ערבית/אנגלית - מקצועות שפה	אין קורס ייחודי בלשון, אך המגמות כולן בעלות אופי לשוני	122 ש"ש	התמחויות ראשיות בשני מקצועות מתוך: עברית, ערבית ואנגלית - 48 ש"ש, לימודי חינוך - 28 ש"ש, אימונה הוראה - 22 ש"ש (מתוכן 18 ש"ש התנסות, 4 ש"ש הנחיה)	תנאי סף בלשון ערבית ע"פ בגרות או פסיכומטרי - הסטודנט מסווג לרמה בלשון ערבית ובהתאם לרמה זו נרשם לקורס בלשון	* ישנה בתואר שני תוכנית לחינוך לשוני עברי וערבי (שתי מגמות) - התמחות בחינוך לשוני * אין קורסים ייחודיים להכשרה לעל יסודי - די דוגמה להכשרה ביסודי מלבד מקצועות ההתמחות
	על יסודי		יש התמחות בעברית/ערבית	בכלל המגמות, מלבד עברית/ערבית, יש תחת לימודי היסוד קורס של 4 ש"ש בעברית, וקורס של 4 ש"ש בערבית	112-128 ש"ש, תלוי בהתמחות	התמחות בתחום הדעת - 48-58 ש"ש (תלוי בהתמחות), לימודי חינוך - 28 ש"ש, לימודי יסוד - 14-20 ש"ש, תלוי בהתמחות, אימוני הוראה 22 ש"ש (מתוכן 18 התנסות, 4 הנחיה)		
המכללה האקדמית הדתית לחינוך ליפשיץ	יסודי	ממלכתי דתי	לא נמצאה התמחות לשונית	לימודי היסוד כוללים לשון עברית	96 ש"ש	לימודי יסוד, לימודי חינוך עיוניים, התנסות בהוראה, לימודי התמחות (אין פירוט של שעות המוקדשות לכל נושא)	פסיכומטרי	אין הפרדה בין חטי"ב ויסודי
	על יסודי							
המכללה לחינוך ע"ש קיי	יסודי	ממלכתי כללי	יש התמחות בלשון עברית כשפה ראשונה/שנייה					יש הפרדה בין מסלול יסודי למסלול על יסודי, האתר מאוד חסר ולכן אין מידע נוסף
	על יסודי							
המכללה האקדמית לחינוך "אחיה"	יסודי	ממלכתי כללי	יש התמחות בלשון, אין הבדל בהיבטים אורייניים בהשוואה לשאר המקצועות, מלבד בתחום המקצועי-לשוני (לימודים דיסציפלינריים)	לימודי היסוד וההעשרה בכלל המסלולים כוללים לימודי שפת ההוראה, בין 2-6 ש"ש בהתאם לציון הפסיכומטרי או ציון הבעה בבגרות. בנוסף כל סטודנט יחוייב בליווי במיומנויות לשון בשנים ב-ג בקורסים שונים במהלך הלימודים במסגרת לימודי שפת ההוראה.	96 ש"ש	שתי התמחויות רגילות בהיקף 26 ש"ש כ"א או התמחות אחת ושתי חטיבות. לימודי חינוך, פדגוגיה ומתודיקה כללית והוראת המקצוע - 36 ש"ש, התנסות בהוראה - 18-12 ש"ש, התמחות - 52-18 ש"ש, לימודי יסוד והעשרה - כולל לימודי שפת ההוראה, חטיבות לימוד בכל התחומים.	פסיכומטרי	
	על יסודי		יש התמחות בלשון, אין הבדל בהיבטים אורייניים בהשוואה לשאר המקצועות, מלבד בתחום המקצועי-לשוני (לימודים דיסציפלינריים)	לימודי היסוד וההעשרה בכלל המסלולים כוללים לימודי שפת ההוראה, בין 2-6 ש"ש בהתאם לציון הפסיכומטרי או ציון הבעה בבגרות. בנוסף כל סטודנט יחוייב בליווי במיומנויות לשון בשנים ב-ג בקורסים שונים במהלך הלימודים במסגרת לימודי שפת ההוראה.	96 ש"ש	שתי התמחויות רגילות בהיקף 26 ש"ש כ"א או התמחות אחת נורחבת בהיקף 52 ש"ש. ימודי חינוך, פדגוגיה ומתודיקה כללית והוראת המקצוע - 36 ש"ש, התנסות בהוראה - 18-12 ש"ש, התמחות - 52-18 ש"ש, לימודי יסוד והעשרה - כולל לימודי שפת ההוראה, חטיבות לימוד בכל התחומים		

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
"אורות ישראל"	יסודי	ממלכתית דתית	לא נמצא	לימודי יסוד - לפי פסיכומטרי	86 ש"ש	לימודי יסוד, כלליים, יהדות ודיסציפלינריים	פסיכומטרי - סיווג ע"פ המבחן לרמות לשון וע"פ הרמה למסי' שעות לימוד בלשון	לא נראה שיש התייחסות ייחודית לחטי"ב, אך יש מסלול ייחודי לכיתות א-ב; וכן התמחויות שונות לכל גיל
	על יסודי		לא נמצא	לימודי יסוד - לפי פסיכומטרי	86 ש"ש	לימודי יסוד, כלליים, יהדות ודיסציפלינריים	פסיכומטרי - סיווג ע"פ המבחן לרמות לשון וע"פ הרמה למסי' שעות לימוד בלשון	
מכללת אפרתה	יסודי	ממלכתית דתית		יש קורס בשם "לשון יסוד א"י בשנה א'; ו"לשון יסוד ב"י בשנה ב'	120 ש"ש במסלול מקרא	קורסים שונים - לא ע"פ אשכולות. כולל הכשרה מעשית - לא ברור באיזה היקף. כולל בעיקר קורסים במקרא ויהדות.	פסיכומטרי	החוג המרכזי במכללה - החוג למקרא
	על יסודי		יש חוג ללשון - דגש מקראי	120 ש"ש במסלול מקרא	קורסים שונים - לא ע"פ אשכולות. כולל הכשרה מעשית - לא ברור באיזה היקף. כולל בעיקר קורסים במקרא ויהדות.			
מכללת הרצוג להכשרת מורים ליד ישיבת הר-עציון	יסודי	ממלכתית דתית	יש התמחות בלשון	אין חובה ללמוד לשון, בחלק מההתמחויות יש קורסים בהקשר לשוני-מקראי	90 ש"ש	שני חוגי התמחות - 52 ש"ש, לימודי חינוך - 20 ש"ש, הכשרה מעשית - 12 ש"ש, לימודי יסוד והעשרה - 6 ש"ש	לא נמצא פירוט	אין הפרדה בין חטי"ב ויסודי
	על יסודי							
"מורשת יעקב" מכללה אקדמית דתית לחינוך	יסודי	ממלכתית דתית	יש התמחות בלשון	כלל התלמידים (לא ע"פ סיווג) - 6 ש"ש	לא נמצא פירוט	לימודי יסוד וחובה + התמחות. לא ברורה האבחנה בין יסודי ועל יסודי, נראה ששמערכת השעות משותפת, יש קורס אחד בנושא פסיכולוגיה של גיל ההתבגרות.	פסיכומטרי - סיווג ע"פ המבחן לרמות לשון וע"פ הרמה למסי' שעות לימוד בלשון	דרישות סף ללימודי לשון עברית: אם בתום שנה א' עומדים בדרישות תורת הניקוד, יסודות התחביר, הבעה עברית יכולים להתמחות בלשון. סטודנטים בכל רמות ההוראה ובכל מקצועות ההוראה צריכים להיות מודעים למשלביה של לשון האם שהם נלמדים בה, ולא עוד אלא שהלשון העברית משמשת כמקצוע הוראה מיוחד הן בבית הספר היסודי והן בחטיבת הביניים.
	על יסודי		יש התמחות בלשון	לפי סיווג - 2-6 ש"ש, רק כאשר ההתמחות אינה לשון				

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
"חמדת הדרום" - מכללה אקדמית לחינוך, יהדות והוראת המדעים	יסודי	ממלכתית	לא נמצא	רק במסלול למקרא - 4 ש"ש בלשון כחלק מלימודי הדיסציפלינות הכלליות	101-106 ש"ש	לימודי חינוך - 28 ש"ש, לימודי יסוד - 5 ש"ש, הכשרות ומיומנות - 4 ש"ש, לימודי דיסציפלינה (מתמטיקה/מקרא) - 24 ש"ש, לימודי דיסציפלינות כלליות 21-27 ש"ש, התנסות מעשית 18 ש"ש	פסיכומטרי - אין פירוט בהיבט האורייני	
	על יסודי		לא נמצא	לא מצויין שיש חובה ללמוד לשון	102-116 ש"ש	לימודי חינוך - 24-22 ש"ש, לימודי יסוד - 12 ש"ש, לימודי הכשרות ומיומנות 1 ש"ש, לימודי דיסציפלינות (מקרא וספרות/מדעי החיים) - 48-61 ש"ש, התנסות מעשית 18 ש"ש		
"חמדת הדרום" - מכללה אקדמית לחינוך, יהדות והוראת המדעים	יסודי - א-ח'	ממלכתית	לא נמצא	לימודי היסוד כוללים לשון	96 ש"ש	תושביע 24 ש"ש, מתמטיקה 24 ש"ש, חינוך 28 ש"ש, עבודה מעשית 12 ש"ש, לימודי יסוד 8 ש"ש	פסיכומטרי - אין פירוט בהיבט האורייני	לא ברור אם המידע מתייחס למסלול היסודי/המשולב או לשניהם
	בין מסלולי א-י"ב (אין ייחודי לעל יסודי)		לא נמצא					
המכללה להוראת הטכנולוגיה של מייסודה של המכללה למנהל	יסודי			אין אתר מסודר למכללה				
המכללה לחינוך לתיירות ולספרות "אוהלו"	יסודי	ממלכתית	לא נמצא	תחת התמחות סביבתית (מדעים) מצויין כי יש ללמוד לשון בהתאם לסיווג (2-6 ש"ש), בשאר המסלולים אין פירוט על כך	לא נמצא ציון	התנסות מעשית - 18 ש"ש, השאר משתנה בין המסלולים - אין פירוט מסודר ברובם.	ציון פסיכומטרי בשפה העברית בציון 475 לפחות. * מועמדים בעלי ציון	
	על יסודי	כללי	אין מסלול על יסודי				פסיכומטרי שנבחנו בשפה שאיננה עברית, חייבים בעמידה במבחן יעיל (ידע עברית), בציון מינימום 125.	

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
שאנן המכללה האקדמית לחינוך הדתית לחינוך	יסודי	ממלכתית דתי	לא נמצא	קורס בטיפוח אוריינות	לא נמצא ציון	לימודי קודש, לימודי חינוך והוראה, לימודי התמחות וקורסי עזר, לימודי הכשרה בתחומים שונים, התנסות בהוראה, למידה עצמית במקרא + סמינריון ופרויקט גמר. היקף עבודה מעשית: יום אחד בשנה א', יומיים בשנים ב-ג. יש התייחסות לפסיכולוגיה של גיל ההתבגרות במסלול העל יסודי, והתייחסות לפסיכולוגיה של הילד ומוכנות לבית ספר בהתאם לשכבת הגיל	לא נמצא פירוט	
	על יסודי		לא נמצא	מצוין כי יש קורסים בלשון במסגרת לימודי היסוד	לא נמצא ציון			
המכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון	יסודי	ממלכתית דתי	לא נמצא	פטור בעברית	123-115 ש"ש	לימודי התמחות 48-56 ש"ש, לימודי יסוד 6 ש"ש, עברית, אנגלית ואוריינות ממוחשבת - פטור, עזרה ראשונה 44 שעות בודדות, 12 ש"ש זהירות בדרכים, 12 ש"ש ביטחון ובטיחות, 37 ש"ש תוכנית הלימודים בלימודי הכשרה להוראה	פסיכומטרי, אין פירוט בהיבט האורייני	
	על יסודי		לא נמצא	פטור בעברית	120-116 ש"ש	לימודי התמחות 52-56 ש"ש, תוכנית הלימודים בלימודי הכשרה להוראה 34 ש"ש, לימודי יסוד 6 ש"ש, עברית, אנגלית ואוריינות ממוחשבת - פטור, עזרה ראשונה 44 שעות בודדות, בטיחות וביטחון 12 ש"ש, זהירות בדרכים 12 ש"ש		
מכללה אקדמית לחינוך - אלקאסמי	יסודי	ממלכתית ערבי	לא נמצא	לא נמצא פירוט	לא נמצא פירוט	אין פירוט, בחלק מהמסלולים יש פירוט בערבית.	לא נמצא פירוט	יש מסלול יסודי
	על יסודי		לא נמצא	לא נמצא פירוט	לא נמצא פירוט	אין פירוט, בחלק מהמסלולים יש פירוט בערבית.		יש מסלול על יסודי
מכללת ויצו לעיצוב ולהכשרת מורים	יסודי	ממלכתית כללי	לא נמצא	לא נמצא אחר מסודר				
	על יסודי							
מכללת אמונה	יסודי	ממלכתית דתי		אין פירוט באתר המכללה				
	על יסודי							

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
מכללת סכנין	יסודי	ממלכתי ערבי	לא נמצא				פירוט בערבית	פירוט רק בחוג למתמטיקה
	על יסודי		לא נמצא	מתמטיקה: לשון עברית והבעה - 2 ש"ש, לשון ערבית - ע"פ רמת הסיווג	מתמטיקה: 130-118 ש"ש	לימודי יסוד 17-29 ש"ש, לימודי חינוך 28 ש"ש, התנסות בהוראה וחינוך 24 ש"ש, מתמטיקה 28 ש"ש, מדעי מחשב 29 ש"ש		
אוניברסיטת בן גוריון	על יסודי		יש, אין הכשרה ייחודית - רק הסדנא להוראת המקצוע שונה בין מקצועות הלימוד	אין קורס חובה בלשון	32 ש"ש (36 ש"ש למצטיינים)	הלימודים מורכבים מלימודי חינוך (לדוגמא: חינוך ערכי, ליקויי למידה), לימודים פדגוגיים (לדוגמא: הכנת חומרים, ניהול כיתה), סדנא להוראת המקצוע - 2 ני"ז (כל מקצוע - לומדים באופן נפרד), ולימודי התמחות (2 ני"ז). כתוב כי ישנה התנסות בשנה א', והתמחות בב"ס בהיקף של 6 ש"ש בשנה ב' במסלול הדו-שנתי.	ישנה בחינת הבעה בכתב כחלק מתנאי הקבלה (לסטודנטים שסיימו תואר ראשון עם ממוצע 85 ומעלה - יש פטור)	
אוניברסיטת בר-אילן	על יסודי		יש התמחות בעברית (ספרות ולשון). אין הבדל מבחינת אוריינות בין הכשרה זו לבין שאר ההכשרות, מלבד הקורסים במתודיקה שספציפיים להוראת המקצוע. בקורסי השלמה ישנים קורסים נוספים ספציפיים למקצוע, כגון סמנטיקה של המשפט	אין חובה ללמוד לשון	15 ש"ש + השלמות	הלימודים בנויים מקורסים בנושאי הוראה וחינוך (ניוט כיתה, פסיכולוגיה חינוכית), מהכשרה מעשית (2 ש"ש), ומקורס מתודיקה להוראת המקצוע הספציפי (2 ש"ש). ההתנסות המעשית כוללת צפייה ושעות הוראה, בהתאם להחלטת ראש המסלול ולפי נסיונו של הסטודנט במערכת החינוכית	תואר ראשון במקצוע	
אוניברסיטת תל אביב	על יסודי		יש התמחות בלשון, אין הבדל בין ההכשרה להוראת הלשון לשאר המקצועות, מלבד נושא הלימודים המקצועיים. בלשון כוללים קורס ללימודי התרבות העברית, וקורס בשם "ידע פדגוגי" - משמע - אין דגש ייחודי על אוריינות בלימודי הלשון. הסטודנט מגיע לתעודת ההוראה עם תואר ראשון, ולכן ככל הנראה ההנחה היא שמכיר את תחום התוכן והלימודים המקצועיים מצומצמים	ישנו קורס חובה בשם "שפה ואוריינות בלמידה הבית ספרית: הלכה למעשה", מתוך הנחה שהשפה נוכחת בכל מקצועות הלימוד, מהווה תשתית ללמידת הידע והפקתו	חד מסלולי (מקצוע אחד) - 25 ש"ש, דו מסלולי (שני מקצועות) - 32 ש"ש	סטאז' - כולל בין 50-65 שיעורי צפייה, ובין 1-15 שיעורי הוראה (בהתאם לחוג) היקף הלימודים: 25 ש"ש. מורכב משיעורי מבוא (12 ש"ש) + לימודי התמחות במקצוע (9-11 ש"ש) + שיעורי בחירה. דו מסלולי: 32 ש"ש	חובה - תואר ראשון בציון סף	

מכללה	מסלול	מגזר	התמחות בלשון	חובת לימוד לשון	היקף שעות	מבנה תוכנית לימודים	דרישות קבלה ללימודים בהיבט האורייני	הערות ומידע נוסף
האוניברסיטה העברית	על יסודי		יש. בהתמחות בלשון, אנגלית וערבית חובה ללמוד קורס בשם "חינוך לשוני בבית ובבית הספר". כמו כן הסדנא המתודית והנושאים הנבחרים מתוכניות הלימוד בהוראת הלשון קשורים ספציפית לנושא זה	ככל הנראה לא. לתלמידי תוכניות ייחודיות יש קורס בחירה בשם "טיפוח אוריינות וחשיבה במקצועות הלימוד". כמו כן תחת "אוריינות מחקר" כתוב "קורסי אוריינות לפי אשכולות לימוד" ו"קורס אוריינות נוסף" אך לא מפורט באילו נושאים. לפי רשימת הקורסים בחוג, נראה כי מדובר על קורסים בשיטות מחקר ולא באוריינות לשונית	24 ש"ש, או 16 ש"ש לנורים/ תלמידי תארים מתקדמים ועוד	הלימודים מורכבים מלימודי חינוך, אוריינות מחקר, לימודי פדגוגיה הכללים גם לימודי נושאים נבחרים מתוך תוכניות הלימודים הספציפיות למקצוע, והתנסות מעשית (בהיקף 3 ש"ש, יום בשבוע - כוללת צפייה במורים, וכן הוראה של לפחות שעה-שעתיים בשבוע).	דרישת סף: חלק מלימודי התואר הראשון. כמו כן תלמידים בעלי תעודת בגרות שאינה ישראלית נדרשים להמציא אישור על סיום רמה ג' לפחות כתנאי קבלה	
אוניברסיטת חיפה	על יסודי		יש, ההבדל הוא קורס בהוראת המקצוע בהתאם לתחום הדעת	לא	62 נ"ז + השלמות במידת הצורך	התוכנית בנויה מקורסי חובה (מבוא לפסיכולוגיה, שיטות מחקר וכיו"צ), קורס בהוראת המקצוע בהתאם לתחום הדעת, והתנסות מעשית (5 נ"ז - מתפרש על פני שנים ב+ג ללימודים, בהיקף של יום אחד בשבוע, חובה ללמד 10 שיעורים לפחות)	מועמדים לבי"א בהוראת עברית כשפה שנייה שהתקבלו לחוגים: לשון עברית וספרות עברית והשוואתית ושפת האם שלהם אינה עברית מחויבים בציון של 125 לפחות בבחינת ידע בעברית בנוסף לציון הפסיכומטרי הכללי. * לשאר תעודות ההוראה נדרש ציון של 115 לפחות בבחינת יע"ל	
האוניברסיטה הפתוחה	על יסודי		לא נמצא	בתעודת הוראה בספרות עברית - יש חובה ללמוד קורס "עברית כשפה שניה" - מלבד למי שקיבל 80 לפחות בבגרות בלשון / נבחן בבחינת פטור	יש שונות בין המקצועות השונים, יהדות לדוגמא 54 נ"ז, היסטוריה - 12 נ"ז.	שונות בין המקצועות. יהדות: לימודי חינוך + לימודים מקצועיים בתחום הדעת. בתחומים אחרים - מסי קורסים בתחומי החינוך. בכלל התחומים: הכשרה מעשית כוללת צפייה, התנסות ומפגשים פנים אל פנים.	תואר ראשון במקצוע הלימוד	* יש יועצת לתחום הלשון העברית לתעודות ההוראה * מצויין כי מבנה ההכשרה בתשע"א ישתנה - לפי מתווים חדשים של המועצה להשכלה גבוהה

נספח 10: מקורות מידע לתיאור ההשתלמויות באתרי פסג"ה

מרכז פסג"ה בית שאן, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
http://docs.google.com/a/tzafonet.org.il/View?docID=0AQMvKGIJV2ZGd3aHc4NjhFMTR6dmdoamRnZg&revision=_latest&hgd=1

מרכז פסג"ה בקה אל גרביה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
http://www.schooly.co.il/MySchool/main_page_c.asp?topicid=132600&SchoolId=495

מרכז פסג"ה בת ים, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.pby.org.il/page6.html>

מרכז פסג"ה הרצליה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
https://docs.google.com/Doc?docid=0AYwHFRirSr_UZHBuNTZmcl83OGZiN3cycGZj&hl=iw

מרכז פסג"ה חדרה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.schooly.co.il/pisgah/>

מרכז פסג"ה חולון, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10 - <http://muni.tik-tak.co.il/web/index.asp?codeclient=1136&codesubweb=0&f=1>

מרכז פסג"ה חיפה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.schooly.co.il/merkaz/>

מרכז פסג"ה טבריה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/p.tveria.tzafonet.org.il/pisga-tverya/home/courses>

מרכז פסג"ה ירכא, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/druzenet.tzafonet.org.il/pisyirka/home/heshtalmmot>

מרכז פסג"ה כרמיאל, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10 - <http://www.pisga-karmiel.org.il/>

מרכז פסג"ה מג'אר, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/druzenet.tzafonet.org.il/pismaghar/home/heshtalmmot/allcourses>

מרכז פסג"ה מג'ד אל כרום, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/psm.tzafonet.org.il/kurum/kursim>

מרכז פסג"ה נצרת עילית, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://nz.sisma.org.il/pisga/Pages/list-2009-2010.aspx>

מרכז פסג"ה סכנין, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGptcWk3VFRpYTktNlqYIFHU2V6N0E6MQ>

- מרכז פסג"ה עוספיא דליית אל כרמל, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
https://docs.google.com/document/pub?id=1kcJDZntqGpmHcR9iC-FJwR5SOlwC_7W4NboGIX00N9I
- מרכז פסג"ה עכו, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
http://www.schooly.co.il/MySchool/main_page.asp?topicid=93445&page=1&SchoolId=881
- מרכז פסג"ה עפולה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.pisgafula.org.il/hishtalmutList.htm>
- מרכז פסג"ה פקיעין, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/druzenet.tzafonet.org.il/pispeqiin/home/heshtalmmot>
- מרכז פסג"ה צפת, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://sites.google.com/a/pisga-tzfat.tzafonet.org.il/pisga-tzfat/kursim>
- מרכז פסג"ה קצרין, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.golan.org.il/810/>
- מרכז פסג"ה קריית מוצקין, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.schooly.co.il/pisgam/>
- מרכז פסג"ה קריית שמונה, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
<http://www.pisgak8.com/Study.asp>
- מרכז פסג"ה רמת-גן, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 6.11.10
https://docs.google.com/View?id=dhdmg4j5_288hf2h8xg8
- מרכז פסג"ה תל-אביב, פירוט ההשתלמויות במרכז, נדלה ב – 11.11.10
<http://clickit3.ort.org.il/Apps/Public/getfile.aspx?inline=yes&f=files/ba3c28fc-8c3e-46d9-b4f3-effda4c7e27b/f3cb4085-3c03-460d-b170-d1c98cf1c1be/7d605243-e037-4c54-9ab6-eeae49927db4/18a99475-38d0-49f8-9f20-84b66a8a1a0b.doc>

מאפייני מערכת החינוך וחטיבות הביניים בישראל

אופלטקה, י. וטובין, ד. (2008). חטיבת הביניים בישראל: יתרונות, חסרונות וקווי מדיניות אפשריים. נייר עמדה.

בלס, נ. (2010) מערכת החינוך- מבט פנים עמ' 137-182 אצל בן דוד, ד. (2010) (עורך) *דו"ח מצב המדינה: חברה, לכלה ומדיניות*, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

בן דוד, ד. (2010) (עורך) *דו"ח מצב המדינה: חברה, לכלה ומדיניות*, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006. אינדיקטורים חברתיים: החינוך בישראל בראי

הסטטיסטיקה בשנים 1995-2004, ירושלים

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (2008א). *החינוך בישראל: השוואה בין-לאומית* 2004. ירושלים: מדינת ישראל.

קלינוב, ר. 2010. מערכת החינוך בישראל בראייה השוואתית בינלאומית על-פי Education at a Glance (EAG) 2010, הוזמן ולווה על-ידי ראמ"ה, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך

רש, נ' (2008). חטיבות הביניים בישראל: בעיות, קשיים ופתרונות אפשריים. ירושלים: קבוצת ון ליר לחינוך.

התערבויות העוסקות באוריינות בישראל

אילון-מויאל, ק. (2007). *השפעת הוראת האוריינות בקהילות לומדות תוך הקשר בין תחומי על ההישגים ותפיסת המסוגלות העצמית של הלומד*. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

איתן, ת. (2006). *למידה שיתופית, כמות הכתיבה ואפיונים דקדוקיים-סגנוניים שהל אצל תלמידים בחטיבות ביניים רב תרבותיות*. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

אתר חטיבת הביניים ברנר בפתח תקווה, נדלה ב – 27.8.10

http://www.brenert.co.il/page.asp?page_parent=25117

גונן, צ. (2002). *תהליכים לימודיים וחברתיים בקהילה וירטואלית ללימוד לשון עברית*. עבודה לקבלת תואר מוסמך במחלקה לחינוך: אוניברסיטת בר-אילן.

האגף להכשרת עובדי הוראה, מתווה אריאב. נדלה ב – 27.11.10

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/37EC2AEA-ED14-4715-A37B-doc.1שמתוהחדשADB45879E7E8/47946/>

טיפוח האוריינות בקריאה, במתמטיקה ובמדעים – תכנית ניסיונית לכיתות ט' ו – י'. חוזר

מנכ"ל - אתר משרד החינוך, נדלה ב – 24.9.10

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc//se2h3_1_2.htm

עזר, ח., ומירב, נ. (1999). הכשרת יועצים לאוריינות: התפתחות ידע מקצועי ודפוסי ייעוץ. הלכה למעשה – אוסף מאמרים, 14, 29-5. אתר האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים, נדלה ב – 2.9.10. http://www.education.gov.il/tochniyot_Limudim/halacha/mer_ezer.htm

שלהב"ת – לשון לימודים, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב – 27.8.10.

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A19E00375EF9A/82166/shakhevet.doc>

תגבור הוראת העברית בכיתות ז' בשנה"ל תשס"ט – שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב – 27.8.10. <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A-19E00375EF9A/82167/tigbur.doc>

תוכניות להתפתחות מקצועית, אתר אופק חדש, נדלה ב – 13.11.10

http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Ofek/PituachMiktzohi/marec_het.htm

תכנית אב לתכנית שלהב"ת, אתר מפמ"ר לשון והבעה, נדלה ב – 27.8.10

<http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/F4F3D1F8-0FF0-4A10-876A-19E00375EF9A/97876/Shalhevet.doc>

Alfassi, M. (2000). Using Information and Communication Technology (ICT) to foster literacy and facilitate discourse within the classroom. *Educational media international*, 37, 137-148.

הישגי תלמידים בישראל

זוזובסקי, ר. 2001. הישגיהם של תלמידי ח בישראל בפריטי מבחן TIMSS: 1999 מדעים תל-אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

מדינת ישראל, משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (ללא ציון תאריך). תמונת מיצ"ב תשס"ה, דו"ח ביניים, נדלה ב- 10.6.2010

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/B7BFDBD2-BB19-478B-BF65-06C477EF7D26/86875/Meitav_2005.ppt

מדינת ישראל, משרד החינוך, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (תשס"ג). מערכת החינוך בראי המיצ"ב: תשס"ב, ירושלים.

מדינת ישראל, משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2004 א') מערכת החינוך בישראל במבט-על מיצ"ב תשס"ב - תשס"ג, ירושלים

מדינת ישראל, משרד החינוך התרבות והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2004 ב'). מערכת החינוך בראי המיצ"ב, דוח ארצי: תשס"ד, ירושלים

מדינת ישראל משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך, (2007 א'), מיצ"ב התשס"ו: תמונת מצב ארצית בחטיבות הביניים ובבתי-הספר העל-יסודיים, ראמ"ה

מדינת ישראל משרד החינוך, הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2007 ב'). מיצ"ב התשס"ו: תמונת מצב ארצית בבתי-הספר היסודיים (שש-שנתיים – א-ו, ו'שמונה-שנתיים –א-ח'), ראמ"ה.

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2007 ג'), מיצ"ב התשס"ז, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: נתונים ראשוניים, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2008 א), מיצ"ב התשס"ח, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית: חלק ב' - נתוני אקלים וסביבה פדגוגית, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2008 ב) מיצ"ב התשס"ח, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית נתונים ראשוניים: חלק א' - מבחני ההישגים, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך והספורט, לשכת המנהלת הכללית, אגף הערכה ומדידה (2008 ג). הקשר בין מסגרת הלימוד להישגים הלימודיים, ניתוח הישגי תלמידי כיתות ח', מיצ"ב תשס"ב – נדלה ב 5.7.2010

http://cms.education.gov.il/NR/ronlyres/B7BFDBD2-BB19-478B-BF6506C477EF7D26/86881/Hesegim_2002_2004.ppt

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2009 א') מיצ"ב תשס"ט: מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית, חלק ב' - נתוני אקלים וסביבה פדגוגית, ראמ"ה

מדינת ישראל, משרד החינוך, ראמ"ה - הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (2009 ב'). מיצ"ב תשס"ט, מדדי יעילות וצמיחה בית-ספרית, חלק א' - מבחני הישגים ראמ"ה

נחמיאס, ר. וזובסקי, ר. 2009 ההישג הלימודי וההקשר החינוכי של תלמידי כיתות ח בישראל במתמטיקה ובמדעים: ממצאי המחקר הבינלאומי TIMSS 7200, תל-אביב: רמות - אוניברסיטת תל-אביב.

Birenbaum, Menucha, Nasser Fadia and Tatsuoka, Curtis(2005) Large-Scale Diagnostic Assessment: Mathematics performance in two educational systems, *Educational Research and Evaluation*, 11(5): 487-507

תוכנית לימודים בחטיבת הביניים

משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תשס"ט, תכנית היסוד (הליבה) לחטיבות הביניים בחינוך העל-יסודי חוזר מנכ"ל תשס"ט/8(א), ז' בניסן התשס"ט, 01 באפריל 2009,

רש, נ. ובן-אבות, א. (2000) מה מלמדים בבתי ספר למעשה? שונות ואחידות ביישום תכנית הלימודים הרשמית בחטיבות- ביניים בישראל, ירושלים: האוניברסיטה העברית, המכון לחקר הטיפוח בחינוך

Benavot, Aaron and Resh, Nura (2002). The Social Construction of the Local School Curriculum: Patterns of Diversity and Uniformity in Israeli Junior High Schools, *Comparative Education Review*, 45 (4): 504-536

מאפיינים, התהליך החינוכי ותוצרים של חט"ב בעולם

- Alexander, C., & Fuller, E. (2005). Effects of teacher qualifications in middle school mathematics in Texas. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Montreal, Canada.
- Bedard, K., & Do, C. (2005). Are middle schools more effective? The impact of school structure on student outcomes. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.econ.ucsb.edu/~kelly/middle.pdf>
- Brand, S., Felner, R. D., Seitsinger, A., Burns, A., & Bolton, N. (2008). A large scale study assessment of middle and secondary schools: The validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between k-8 and middle schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education*, 114, 101-135.
- Duchesne, S., & Ratelle, C. (2007). Parental behaviors and adolescents' achievement goals at the beginning of middle school: Emotional problems as potential mediators. *Journal of Educational Psychology*, 102, 497-507.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reutman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence - the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48, 90-101.
- Goldberg, S., & Israelashvili, M. (2008). Stress, coping, and adjustment upon transition to junior-high school. In P. Buchwald, & K. Moore (Eds.) *Stress and Anxiety – Application to Adolescence, Job Stress, and Health* (Chapter 3). Berlin: Logos.
- Lai, F., Sadoulet, E., & de Javry, A. (2007). The effect of school and teacher quality on student performance: Using a natural experiment from the middle school reforms in Beijing. Retrieved September 17, 2010, from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.72.5974>
- Langberg, J. M., Epstein, J. N., Altaye, M., Molina, B. S. G., Arnold, L. E., & Vitiello, B. (2008). The transition to middle school is associated with changes in the

- developmental trajectory of ADHD symptomatology in young adolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 651-663.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition: Family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *Journal of Early Adolescence*, 14, 162-199.
- Loukas, A., & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Foy, P. (2007). TIMSS 2007 international science report. Findings from the IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Retrieved September 17, 2010, from <http://www.iea.nl/timss2007.html>
- OECD (2009). Education at a glance 2009. OECD indicators. Retrieved September 17, 2010, from http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37_455,00.html
- Randall, J., & Engelhard, G. (2009). Differences between teachers' grading practices in elementary and middle schools. *The Journal of Educational Research*, 102, 175-185.
- Regner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perception of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 263-277.
- Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A Tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 274-286.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- Wei, H. S., Williams, J. H., Chen, J. K., & Chang, H. Y. (2010). The effects of individual characteristics, teacher practice, and school organizational factors on students' bullying: A multilevel analysis of public middle schools in Taiwan. *Children and Youth Services Review*, 32, 137-143.
- Weiss, C. C., & Kipnes, L. (2006). Reexamining middle school effects: A comparison of middle grades students in middle schools and k-8 schools. *American Journal of Education*, 112, 239-272.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.

- Barak, M., & Mesika, P. (2007). Teaching methods for inventive problem-solving in junior high school. *Thinking skills and creativity*, 2, 19-29.
- Connell, J. P., & Klem, A. M. (2006). First things first: A framework for successful secondary school reform. *New Directions for Youth Development*, 111, 53-66.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.
- Hsieh, P., Cho, Y. J., Liu, M., & Schallert, D. L. (2008). Examining the interplay between middle school students' achievement goals and self-efficacy in a technology-enhanced learning environment. *American Secondary Education*, 36, 33-50.
- Jewett, S. (2009). "You feel like you're in your second family": Spinning a relational web in middle school. *Urban Review*, 41, 201-221.
- Johnson, E. S., & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school: Challenges and potential benefits. *Teaching Exceptional Children*, 40, 46-52.
- Lampley, J. H., & Johnson, K. C. (2010). Mentoring at-risk youth: Improving academic achievement in middle school students. *Nonpartisan Education Review*, 6, 1-12.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools*, 43, 701-712.
- Munoz, M. A., Ross, S. M., & McDonald, A. J. (2007). Comprehensive school reform in middle schools: The effects of different ways of knowing on student achievement in a large urban district. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 167-183.
- Peterson-Nelson, J. A., Young, B. J., Young, E. L., & Cox, G. (2010). Using teacher-written praise notes to promote a positive environment in a middle school. *Preventing School Failure*, 54, 119-125.
- Poynton, P. A., Carlson, M. W., Hopper, J. A., & Carey, J. C. (2006). Evaluation of an innovative approach to improving middle school students' academic achievement. *Professional School Counseling*, 9, 190-196.
- Rhodes, J. E., Camic, P. M., Milburn, M., Lowe, S. R. (2009). Improving middle school climate through teacher-centered change. *Journal of Community Psychology*, 37, 711-724.
- Ross, S. M., McDonald, A. J., & Alberg, M. (2007). Achievement and climate outcomes for the Knowledge is Power Program in an inner-city middle school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12, 137-165.

- Russell, C. A., Mielke, M. B., Miller, T. D., & Johnson, J. C. (2007). *After school programs and high school success: Analysis of post-program educational patterns of former middle-grades TASC participants*. Retrieved September 15, 2010, from <http://www.tascorp.org/content/document/detail/1758>
- Sink, C. A., Akos, P., Turnball, R. J., & Mvududu, N. (2008). An investigation of comprehensive school counseling programs and academic achievement in Washington State middle schools. *ASCA, 12*, 43-53.
- Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., & Yasui, M. (2005). Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in student problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 723-733.
- Strahan, D. B., & Layell, K. (2006). Connecting caring and action through responsive teaching: How one team accomplished success in a struggling middle school. *The Clearing House, 79*, 147-153.
- Thompson, G. (2008). The School Climate Program: The relationship of a rewards and consequences program to school climate in an urban middle school. Retrieved September 15, 2010, from <http://www.teachersnetwork.org/tnli/research/network/thompson.pdf>

אוריינות בחט"ב בעולם

- Al-Balhan, E. M. (2006). Multiple intelligence styles in relation to improved academic performance in Kuwaiti middle school reading. *Digest of Middle East Studies, 15*, 18-34.
- Alber-Morgan, S. R., Ramp, E. M., Anderson, L. L., & Martin, C. M. (2007). Effects of repeated readings, error connection, and performance feedback on the fluency and comprehension of middle school students with behavior problems. *The Journal of Special Education, 41*, 17-30.
- Alfassi, M. (2000). Using Information and Communication Technology (ICT) to foster literacy and facilitate discourse within the classroom. *Educational media international, 37*, 137-148.
- Andrade, H., Buff, C., Terry, J., Erano, M., & Paolino, S. (2009). Assessment-driven improvements in middle school students' writing. *Middle School Journal, 40*, 4-12.
- Baldwin Veerkamp, M., Kamps, D. M., & Cooper, L. (2007). The effects of classwide peer tutoring on the reading achievement of urban middle school students. *Education and Treatment of Children, 30*, 21-51.
- Chamberlain, A., Daniels, C., Madden, N. A., & Slavin, R. E. (2009). A randomized evaluation of the Success for All middle school reading program. *MGRJ, 2*, 1-21.

- Costello, B., & Kolodziej, N. J. (2006). A middle school teacher's guide for selecting picture books. *Middle School Journal*, 37, 27-33.
- Council of Atlantic Ministers of Education and Training (2009). Literacy: Key to learning and path to propensity: An action plan for Atlantic Canada 2009-2014. Retrieved September 13, 2010, from <http://www.gov.pe.ca/eecd/index.php3?number=1025960&lang=E>
- Council of Australian Governments (n.d.). National partnership agreement on literacy and numeracy. Retrieved September 13, 2010, from http://www.deewr.gov.au/Schooling/Programs/SmarterSchools/Pages/Lifting_lit_num_outcomes.aspx
- Dee Nichols, W., Young, C. A., & Rickelman, R. J. (2007). Improving middle school professional development by examining middle school teachers' application of literacy strategies and instructional design. *Reading Psychology*, 28, 97-130.
- Department of Education and Science, Ireland (n.d.). Looking at English: Teaching and learning English post-primary schools. Retrieved August 5, 2010, from <http://www.education.ie/home/home.jsp?pcategory=27173&ecategory=27173&language=EN>
- Grisham, D. L., & Wolsey, T. D. (2006). Recentering the middle school classroom as a vibrant learning community: Students, literacy, and technology intersect. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49, 648-660.
- Lee, M. K. (n.d.). The PISA results and the education system in Korea. Retrieved September 13, 2010, from http://www.isei-ivei.net/eng/evaleng/ponencias-ingles/educaiton_in_Korea_MKLEE.pdf
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33, 209-216.
- Ministry of Education, New Zealand (2010). The literacy learning progressions: Meeting the reading and writing demands of the curriculum. Retrieved September 13, 2010, from <http://literacyprogressions.tki.org.nz/>
- New Brunswick Department of Education (n.d.). English language arts curriculum: Middle levels. Retrieved September 13, 2010, from <http://www.gnb.ca/0000/anglophone-e.asp>
- OECD (2009). Education at a glance 2009. OECD indicators. Retrieved September 17, 2010, from http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37_455,00.html
- Pearson Hathorn, P. (2005). Using digital storytelling as a literacy tool for the inner city middle school youth. *The Charters Schools Resource Journal*, 1, 32-38.

- Radcliffe, R., Caverly, D., Hand, J., & Franke, D. (2008). Improving reading in a middle school science classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51, 398-408.
- RAND (2008). Florida's middle school reading coaches: What do they do? Are they effective? Retrieved September 16, 2010, from http://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB9374/index1.html
- Reynolds, G. A., & Perin, D. (2009). A comparison of text structure and self-regulated writing strategies for composing from sources by middle school students. *Reading Psychology*, 30, 265-300.
- Saskatchewan Learning (2006). English language arts: A curriculum guide for the middle level (grades 6-9). Retrieved September 13, 2010, from <http://www.education.gov.sk.ca/>
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., & Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education*, 26, 175-182.
- Silvernail, D. L., & Gritter, A. K. (2007). Maine's middle school laptop program: Creating better writers. Retrieved September 16, 2010, from http://usm.maine.edu/cepare/Impact_on_Student_Writing_Brief.pdf
- Slavin, R., Chamberlain, A., Daniels, C., & Madden, N. A. (2009). The Reading Edge: A randomized evaluation of a middle school cooperative reading program. *Effective Education*, 1, 13-26.
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J. M., Denton, C. D., et al. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39, 3-21.
- Wijekumar, K., & Meyer, B. J. F. (2006). Design and pilot of a web-based intelligent tutoring system to improve reading comprehension in middle school students. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 2, 36-49.
- Williams, M. (2009). School-wide literacy plan – middle school. Retrieved September 16, 2010 from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/handle/1794/10104><http://www.pisa.oecd.org>